

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA KROATISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MARIJA ČUBELIĆ

**SPLITSKI GOVOR U OSNOVNOŠKOLSKOJ
NASTAVI PROMATRAN S
DIJALEKTOLOŠKOG I METODIČKOG
ASPEKTA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2014.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA KROATISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

MARIJA ĆUBELIĆ

**SPLITSKI GOVOR U OSNOVNOŠKOLSKOJ
NASTAVI PROMATRAN S
DIJALEKTOLOŠKOG I METODIČKOG
ASPEKTA**

DIPLOMSKI RAD

Mentori:

dr. sc Mira Menac-Mihalić

dr. sc. Marko Jurčić

Zagreb, 2014.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. NEMATERIJALNA KULTURNA DOBRA I SPLITSKI GOVOR	2
2.1. RAZLOZI ZA ZAŠTITU SPLITSKOGA GOVORA	2
2.1.1. Splitski govor kao splitska čakavština?	2
2.1.1.1. Općenito o čakavštini	2
2.1.1.2. Karakteristike splitske čakavštine	5
2.1.1.3. Splitski govor danas (ili Kako govori mlađa generacija)...	10
2.1.2. Grad Split kao sjecište govorā i kulturā	14
2.1.2.1. Otočani i „vlaji“ u Splitu – sociolingvistički prikaz	14
2.1.2.2. Splitski mladi naraštaji	17
2. 2. MJERE ZAŠTITE KULTURNIH DOBARA	18
2.2.1. „Zaštitnici“ splitskoga govora	18
2.2.2. Zaštita govora u praksi	20
3. SUVREMENA ŠKOLA, KURIKULUM, METODIKA KAO DIO DIDAKTIKE..	22
3.1. DIDAKTIKA I TEORIJE KURIKULUMA	22
3.1.1. Temeljni pojmovi	22
3.1.2. Didaktičke teorije – što primijeniti u modernoj nastavi	28
3.1.3. Teorije kurikuluma	33
3.2. PREDMETNI KURIKULUM I KOMPETENCIJE	39
3.2.1. Kompetencije učenika kao ishodi u suvremenom školstvu	39
3.2.2. Suvremeni nastavnik (hrvatskoga jezika)	43
3.2.3. Nastava hrvatskoga jezika i dijalektologija	45
3.3. SUVREMENI METODIČKI PRISTUPI	49
3.3.1. Izbor sadržaja	49
3.3.2. Nastavni oblici rada, metode i mediji	52
3.3.3. Od formalnoga do cjeloživotnoga učenja	58

4. EMPIRIJSKI DIO	61
4.1. ISTRAŽIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNOGA PROCESA	61
4.2. ODREĐENJE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA	64
4.2.1. Problem i ciljevi istraživanja	64
4.2.1.1. Problem istraživanja	67
4.2.1.2. Ciljevi istraživanja	67
4.2.2. Istraživačka pitanja	68
4.3. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA	69
4.3.1. Način provođenja istraživanja	69
4.3.2. Uzorak	70
4.3.3. Postupci i instrumenti	72
4.3.4. Pripreme za nastavne sate	75
4.4. REZULTATI I RASPRAVA	81
4.4.1. Obrada podataka i rasprava	81
4.4.1.1. <i>Nastavni listić 1.</i>	81
4.4.1.2. <i>Nastavni listić 2.</i>	85
4.4.1.3. <i>Nastavni listić 3.</i>	93
4.4.1.4. <i>Pisanje pjesme</i>	93
4.4.1.5. <i>Protokol za praćenje nastavnoga sata</i>	97
4.4.2. Splitski govor u nastavi hrvatskoga jezika	99
5. ZAKLJUČAK	104
POPIS LITERATURE	106
SAŽETAK	111
POPIS SLIKA	112
POPIS TABLICA	112
PRILOZI	113

1. UVOD

Splitski govor u osnovnoškolskoj nastavi promatran s dijalektološkog i metodičkog aspekta interdisciplinarni je diplomski rad pisan kao rad Odsjeka za kroatistiku i Odsjeka za pedagogiju.

Splitski govor (splitska čakavština) od 2012. proglašen je nematerijalnim kulturnim dobrom koje je 2013. godine upisano u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske. Kako proučavam dijalektološke teme, ta me vijest zainteresirala i postala mi je poticaj za pisanje rada. Što znači da govor postaje nematerijalno kulturno dobro? Što se događalo s tim govorom tijekom vremena? S pedagoške straneanimalo me pak postoje li neki zahtjevi koje školstvo mora ispuniti kako bi se zaštitilo neko kulturno dobro jer je poznato da društvo u širem smislu riječi i školstvo utječu jedno na drugo. Tražeći odgovore na navedena pitanja, za početak u *Rješenju* Ministarstva kulture, uočila sam kako se o **splitskome govoru** piše kao o **splitskoj čakavštini** koja se mijenja i iz koje polako nestaju čakavske osobine. U Splitu se zamjenica *ča* kao glavno razlikovno sredstvo (alijetet) vrlo rijetko može čuti! Mjere zaštite navedene u *Rješenju* itekako su povezane s odgojno-obrazovnim procesom, posebice sa školama u kojima se i oko kojih se uz istaknuti odgojni utjecaj odvija formalno, neformalno i informalno učenje.

U teorijskom dijelu rada prikazat će se dijalektološka razmatranja i spoznaje o splitskome govoru starije generacije i mlađe generacije. Pisat će se o ljudima koji su se zalagali za njegovu zaštitu te što se čini kako bi se čakavština promicala i očuvala. Sociolingvističkim prikazom pokazat će se društvene prilike u Splitu pri čemu će biti posebno riječi o splitskim mladim naraštajima i utjecajima na njihov govor. Istaknut će se ključne preporuke iz didaktičkih teorija, teorija kurikulumu i metodike nastave hrvatskoga jezika kako bismo se mogli usmjeriti na promatranje mogućnosti organiziranja poticajne nastave dijalektologije u školi. Polazeći od nastavne prakse nastave hrvatskoga jezika u splitskoj osnovnoj školi, u empirijskome dijelu rada provjeravat će se teorijske postavke kvalitativnom metodologijom uz sociolingvističke metode. Cilj je ovoga rada proučiti splitski govor mlađe generacije (djece i mladeži u osnovnoj školi) i ispitati zainteresiranost učenika za ponuđene sadržaje, oblike rada, metode i medije u nastavi hrvatskoga jezika o splitskome govoru. Vjerujemo da bi se moglo doći do podataka kojima bi se nastavnike hrvatskoga jezika potaknulo na češće i aktivnije organiziranje nastave o zavičajnome (splitskome) govoru.

2. NEMATERIJALNA KULTURNA DOBRA I SPLITSKI GOVOR

„Na osnovi predočene dokumentacije i iznesenih činjenica, a prema preporuci Povjerenstva za nematerijalnu kulturnu baštinu, Stručno povjerenstvo za utvrđivanje svojstva kulturnog dobra na sjednici održanoj 22. studenog 2012. godine utvrdilo je da **Splitski govor (splitska čakavština)** ima svojstvo nematerijalnog kulturnog dobra. (...) ...određena je obveza upisa predmetnog dobra u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske – Listu zaštićenih kulturnih dobara.“ (*Rješenje Ministarstva kulture*, 9. 1. 2013).

Budući da je splitski govor¹ dobio status nematerijalnoga kulturnoga dobra, u ovom dijelu rada iznijet će se podatci i spoznaje o splitskome govoru (kao o splitskoj čakavštini) koji su utjecali na potrebu za uvođenjem splitskoga govora u Registar kulturnih dobara Republike Hrvatske te time i na određivanje mjera zaštite toga kulturnoga dobra. Vidjet ćemo tko su ljudi koji su se zalagali za njegovu zaštitu te što se već čini kako bi se čakavština promicala.

2. 1. RAZLOZI ZA ZAŠTITU SPLITSKOGA GOVORA

2. 1. 1. Splitski govor kao splitska čakavština?

2.1.1.1. Općenito o čakavštini

Idiomima čakavskoga narječja govori se uglavnom u cjelini na hrvatskim otocima od Lastova i Korčule do Krka, u Istri (s izuzecima), na dalmatinskom obalnom području od Privlake i Novigrada kod Zadra do Cetine (mnogi su govori na tom području štokavski te su u Splitu tako nekad dominirali čakavci, a danas štokavci ikavci), na zapadu Pelješa, u Otočcu i njegovoj okolini, u gospićkoj okolini, ponegdje u Gorskom kotaru. Čakavština se čuva još u nizu sela u Austriji (Gradišće), u nizu sela u Mađarskoj, u nekim selima u Slovačkoj i Sloveniji. Čakavce se može pronaći i drugdje u svijetu (tzv. novija dijaspora). (Lisac 2009: 15)

¹ Misli se na splitsku čakavštinu. U naslovu je termin *splitski govor* pa će se i u radu najčešće pojavljivati, ali u tekstu će se povremeno javljati i termin *splitska čakavština*.

„Čakavština je od svih hrvatskih narječja sačuvala najviše arhaičnih osobina na svim jezičnim razinama, a osobito u akcentuaciji“ (Šimunović 2011: 14). **Osnovne su karakteristike čakavskoga narječja:** *ča* kao zamjenička riječ (uz *ca*, *ce*, *što* i *kaj* u nekim govorima); jaka vokalnost pri čemu *šwa* u slabu položaju prelazi u vokal (G jd. *pasa*); česti prijelaz *e* u *a* iza palatala (*jazik*); u većini govora *o* i *l* daju *u* (*rúka*, *sûnce*); uz mnoga odstupanja u brojnim govorima sačuvan je tronaglasni akcenatski sustav ($\text{˘}, \text{ˆ}, \text{˜}$); sačuvane su nenaglašene duljine, na različite načine u brojnim govorima; praslavenski fonem *d'* ostvaruje se kao *j* (danas sve više kao *ž*²); praslavenski *t'* većinom se čuva; prisutan je šćakavizam (*koščûrine*); čuvanje *čr-* uz dosta odstupanja (*čr̃n*); čuva se *x*³ uz značajne iznimke; pojednostavljivanje suglasničkih skupova; adrijatizmi *m > n* u nastavcima i nepromjenjivim riječima (*vĩdin*); prijelaz *l*⁴ u *j* (*júbav*, *jûdi*); skraćivanje dugoga *slogotvornoga r* uz pojavljivanje skupa *ar*, *er*; rotacizam (promjena *ž* u *r*) u primjerima *mòrem/mòren*, *mòreš*; česti okrnjeni infinitivi (*bĩt*, *dôť*); posebni oblici glagola *biti* za tvorbu kondicionala kao što su *bĩn*, *bĩš*, *bĩ*; nestanak imperfekta i aorista; kratke množine jednosložnih imenica muškoga roda (*kljûči*); mnogo leksičkih romanizama/talijanizama. (Lisac 2009: 17, 18) Među čakavcima jat se realizira na različite načine: *a* (*jadro*), *e*⁵, *e*, *i/e* (u skladu sa zakonom Meyera i Jakubinskoga), *i*, *je* (*isto*: 18).

O čakavskoj se akcentuaciji mnogo pisalo, o tome su pisani neki prvi naši radovi iz područja dijalektologije (Šimunović 2011: 21). „Akut dolazi na mjestu metatonijskog akuta (*krãl̃*, *kl̃etva*, *gospodãr*)“ (Lisac 2009: 23). Dakle, mijenja se vrsta naglasaka ili se naglasak premješta sa sloga na slog. Akut se u odnosu na dugi silazni akcent razlikuje time što nije silazan, bar ne očito silazan kao ˘ , a obično je dulji od dugosilaznog akcenta. Nenaglašene duljine stoje pred akcentom, kao i iza njega. (*isto*: 23)

Mnoge su stare obličke kategorije izgubljene, pa tako i dvojina. U G mn. čakavci uglavnom imaju nulti nastavačni morfem, a u muškom rodu čest je nastavak *-ov*: *žẽn*, *bròdov*. Stari nastavci D, L i I mn. uglavnom su se zadržali na čakavskom sjeverozapadu. Genitiv od *ča* obično glasi *česa*. Među zamjenicama se može čuti oblik m. r. *vas* umjesto oblika *sav*, tj.

² Bilježi se uobičajenim znakom naše abecede kao *đ*.

³ Bilježi se uobičajenim znakom naše abecede kao *h*.

⁴ Bilježi se uobičajenim znakom naše abecede kao *lj*.

⁵ Zatvoreni glas tipa *e* (usp. Lisac 2009: 9).

oblik u kojem nije provedena metateza (*vs > sv*). Kod pridjeva se razlika između određenog i neodređenog oblika ponegdje čuva i oblički i akcenatski, no sve više prevladava određeni oblik pridjeva. (*isto*: 26, 27) Čuvaju se kosi padeži brojeva do 10, što nije karakteristika štokavskih govora (*isto*: 28).

U čakavskom narječju supinski su se oblici rano zamijenili infinitivnima, ali je u međuvremenu u većini čakavskih govora izgubljeno krajnje *-i*. Čakavci imaju infinitiv, prezent, aorist, imperfekt, perfekt, pluskvamperfekt, futur I. i II., prilog sadašnji, pridjeve trpni i radni, prebuduće vrijeme i imperativ prošli (impf. gl. *biti* + infinitiv, a izražava nešto što je netko po mišljenju govornika trebao izvršiti u prošlosti, a nije). U funkciji futura II. (egzaktni, prebuduće vrijeme) govori se *budem* + infinitiv, a imperfekt i aorist rijetki su. Oblik pomoćnoga glagola u kondicionalu poseban je i ne može se naći među drugim Slavenima: *bin, biš, bi, bimo, bite, bi*. (*isto*: 27)

Čakavska sintaksa nije mnogo opisivana, a u onome što se proučilo, uočeno je kako je red riječi uglavnom slobodan pri čemu su elipse česte. Uobičajene su konstrukcije prijedloga i imenice umjesto pridjeva npr. *prsten od zlata, mali od/o kužine*. Uobičajena je uporaba jednine umjesto množine (*bilo je ribe ka mrava*). Tipični su primjeri miješanja lokativa i instrumentala s akuzativom u mjesnom značenju (*leži prid kuću*), često se rabe osobne zamjenice umjesto posvojnih (*meni je mati dobra*), prijedlog *s(a)* redovit je uz instrumental. Česte su konstrukcije *za* + infinitiv koje su unesene iz romanskih jezika, a supinski oblici koji su ranije bili uz glagole kretanja zamijenjeni su infinitivnima (okrnjenim infinitivima). U upitnim se rečenicama izostavlja čestica *li*. Za čakavske govore karakteristični su veznici *ač, ar* i *aš*, svi u značenju *jer*. Leksik je pri tome stoljećima primao romanske utjecaje, ali se sačuvao i znatan broj starih slavenskih leksema. (*isto*: 28)

Čakavština je, kao i drugi oblici duhovne kulture podložna promjenama, no dok neke promjene duhovnog života vode napretku življenja, čakavska izdiferenciranost sve više potiče pažnju znanstvenika – praktički je nekorisna jer suzuje doseg svoje uporabe (Šimunović 2011: 22).

2. 1. 1. 2. Karakteristike splitske čakavštine

Splitski je govor tipično ikavski čakavski, a u njemu je danas znatno manje ekavizama nego što je bilo u Marulićevo doba, kao što se u njemu sve više ističu štokavske karakteristike – od promjene na planu fonema, preko mlađe štokavske akcentuacije i padežnih morfema pod utjecajem štokavskih deklinacija do leksika (usp. Šimunović 2011: 140, 141). U ovom poglavlju prikazuju se karakteristike izvorne splitske čakavštine kakva se danas može čuti među govornicima starije generacije, posebno među *fetivim* Splićanima.

Samoglasnički inventar čine: *i, ĭ, e, ě, a, ā, o, ō, u, ū* i *ɣ* (uz *ɣ* > *ar/er*: *arjâv, ervâski*). Prednji nazal (*ɛ*) u splitskom govoru u pravilu dao je *e*, vrlo se rijetko i među starijim govornicima može čuti *a* (*jâzĭk*). Stražnji nazal (*ɔ*) i slogotvorno *l* dali su *u* (*rûka, sũnce*), *šwa* je u pravilu dalo *a* samo u jakom položaju s izuzetkom u primjeru G jd. *pâsa*, D jd. *pâsu* itd. Prefiks *vă-* dao je *va-* : *vazĕst, vâzeja*. Prijedlog *vă-* dao je *u*. Potvrđeno je i *greb* i *grob*. Potvrđena je zamjena samoglasnika u slučaju *ra-* > *re-*: *râsti* > *rĕst(i)*, *vrâbac* > *rĕbac* te *-nu* > *-ni* (u 2. glagolskoj vrsti⁶): *spoménuo* > *spoméniĭja*. (Menac-Mihalić, Menac 2011: 10, 11)

Redukcije nenaglašenih kratkih samoglasnika u splitskome su govoru rijetke, dok se redukcija završnoga *i* dosljedno provodi u infinitivu te često u glagolskom prilogu sadašnjem: *vazĕst, rĕ ċ; ċĕkajuć*. U tvorbi futura prvog i *t* nestaje: *dòbĭćeš* uz *ċeš rádĭt*. Futur drugi, pak, može se tvoriti od svršenog prezenta glagola *biti* i (okrnjenoga) infinitiva: *bũdete slũsat*. Redukcija se može primijetiti ponekad u oblicima broja četiri: *ċĕtĭri* > *ċĕtri, ċĕtr*. Zanaganasno *i* u *ili / oli* te u *ali* ponekad se reducira, a ponekad ne. Redukcija *e* rijetka je te se u nekim primjerima ono može i ne mora reducirati: *(o)ċeš* > *òċeš / òš, ne možeš* > *nĕ mōš* i *nĕ mōreš*. Kod ovih redukcija događa se i kontrakcija (stezanje). Redukcija *a* potvrđena je u završnom otvorenom slogu: *kũd, tũd*. Redukcija *o* potvrđena je rijetko (može se čuti među mlađim govornicima) pa se može čuti *ovamo* > *vamo*, a redukcija *u* nije zabilježena. (*isto*: 10, 11)

U glagolskom pridjevu radnom muškoga roda jednine **završno l** realizira se prema sljedećim obrascima: **al** > **a** (*pròša*), **el** > **eja** (*pòċeja*), **il** > **ija** (*spoméniĭja*), **ol** > **oja** (*oznòija se, ùbòja*), **ul** > **uja** (*ċũja*), **rl** > **ra** (*ũmra*). U imenicama i pridjevima završno *l* ne ostaje u slučaju **al** > **a / al** (*mîsao* > *mîsa, pòsa*, ali i *mîsal, pòsâl*; prid. *zâ* i *zâl*), ali u ostalim slučajevima uglavnom ostaje: **el** > **el** (*pĕpel, dĕbel* uz *dĕbeja*), **il** > **il** (*dĭl, bĭl*), **ol** > **ol** (*sôl, gôl*,

⁶ U drugoj vrsti u hrvatskome standardnom jeziku infinitivna osnova ima morf *nu* (Barić i sur. 1997: 235).

ali *u dôlcu* > *u dôcu*), **ul** > **ul**: *frîtul*. Prilog *žào* čuje se u oblicima *žâ* i *žâj*. (usp. isto: 11, 12) Suglasnik *l* u Splitu se često izgovara meko. Takvo je *l* karakteristično za mjesta uz obalu, za čakavsko narječje te ga se naziva *mediteranskim l*.

Suglasnički inventar sačinjavaju šumni suglasnici *p, b, t, d, c, č⁷, ž⁸, k, g* kao okluzivi, *f, s, š, z, ž*, povremeno i *x* kao frikativi te *l⁹, l, r, m, n, n¹⁰, v* uz povremeno *l* kao sonanti (Šimunović 2011: 140; Menac-Mihalić, Menac 2011: 12). Posebno je karakteristično za splitski govor upravo neutraliziranje fonema *č* i *ć* (> *ć*) te *dž* i *đ* (> *ž*). Uz to se **dj/đvj* realizira kao *j* *gòsvoja, tûji, prèja, ròjen, mèja/Mèje¹¹* pored *prèža (prèža), ròžen (ròžen)*... Na mjestu **afrikate** **ž** ostvaruje se *ž: žèp, svidòžba*. (Šimunović 2011: 140)

X se realizira rijetko, najčešće otpada (*òću, tîja, ládna, nîov, G mn. tî*) ili se zamjenjuje fonemima *v, j, k*. Ostvaruje se kao *v* u intervokalnom položaju iza *u*: *krûva, púvâlo* te u dočetnom položaju iza *u*: *krûv, glûv*. Može se ostvariti kao *j* u intervokalnom položaju: *grijòta, ò(d) strāja* i u dočetnom položaju: *grîj, smîj, Vlāj*. Kao *k* ostvaruje se u intervokalnom položaju, npr. u riječi *špàker*. (usp. Menac-Mihalić, Menac 2011: 13) Često otpada u nastavačkim morfemima: *od òvi nâši dòbri júdi* (Šimunović 2011: 140).

Kod starije generacije **fonem l** rijetko je potvrđen, i to uglavnom u posuđenicama. Zamijenjen je sa *j* u primjerima: *dàje, kàšaj, jûdi, júbâv, bòje, krāj* itd. (Menac-Mihalić, Menac 2011: 13)

Zamjena **m** > **n** događa se u **gramatičkim morfemima** u sljedećim slučajevima:

- u I. licu prezenta (*jèman, nè znân, vîdin*);
- u nekim od kosih padeža (*u kosin padežima(n)*);
- kod imenica u I. jd. m. r. (*pòd Bogon*), s. r. (*gřlon*), ž. r. (*glavòn*), zatim u L mn. (*na nògân*) te u I mn. (*žîlan*)

⁷ To je tzv. srednje č. Radi se o neutralizaciji bezvučnih afrikata (Šimunović 2011: 140).

⁸ To je tzv. srednje dž, neutralizacija fonema *dž* i *đ*.

⁹ Bilježi se uobičajenim znakom naše abecede kao *j*. Luk ispod označuje neslogovnost vokala (Lisac 2009: 9).

¹⁰ Bilježi se uobičajenim znakom naše abecede kao *nj*.

¹¹ Naziv dijela (*kvarta*) grada Splita.

- kod pridjeva i zamjenica: D jd. m. r. (*světon*), L jd. m. r. i s. r. (*u svõn, njègõven, dèbèlen*), I jd. m. r. (*pòd mĩlin*), ž. r. (*mòkron + s tèbon*), D mn. (*nan, van*), LI mn. (*tvojĩn, š njĩn*). Zamjena se događa i u *nepromjenjivim riječima* (*sasvĩn*) te *unutar (fonetske) riječi ispred dentala* (*zàpanti, Srân te bìlo!*). Do zamjene *ne* dolazi u *leksičkim morfemima*, pa ostaje: *fĩlm, grôm, pójãm*. (usp. isto: 13)

Fonem f pripada suglasničkom sustavu, ali potvrđen je uglavnom u posuđenicama i u slučaju pojednostavljivanja suglasničkoga skupa *hv-*. Primjeri u kojima se *f* potvrđuje bili bi: *áfân, âlfa, štũfãlo, ùfãtit* uz *ùvãtit, fãla*. (usp. isto: 12, 14)

Među starijom generacijom, s kojom i povezujemo izvorni splitski govor s mnogo čakavskih karakteristika, potvrđeno je *čr-*: *čřv*. (usp. isto: 13) Redovito i pravilno ostvaruju se suglasnički skupovi *š č* i *žž*: *blĩš čat, bãš čina; mõžžani, zvižžete*. Veza *jt* u infinitivu složenica od *iti* realizira se kao *č*: *dõ č, põ č, nã č*. U prezentu takvih glagola zadržava se *-jd-*: *põjdeš, nãjdeš*. (Šimunović 2011: 140)

Suglasnički se skupovi pojednostavljuju. Tako se može čuti: **dm** > **m** / **dm** (*õmar, õdma*); **dnj** > **nj** / **dnj** (*zãnji i zãdnji*); **ds** > **s** (*òsĩkle mi se nõge*); **dsk** // **tsk** > **sk** (*jũskĩ, Rvãska*); **gd** > **d** (*gdjě > di*, ali skup se čuva u *nĩgdi*); **gn** > **gñ** (*gñĩzdo*); **hv** > **f** / **v** (*fãla, ùfãtit/ ùvãtit*); **ké** > **é** > **č** (*čêr*); **pč** > **č** > **č** (*čèla*); **ps** > **s** (*osòvãt*); **pš** > **š** / **pš** / **šp** (*šènĩca, lĩšpji, mlađi govornici – lĩpši*); **pt** / **pč** > **pj** (*šãpjat, mlađi – šãpčat*); **pt** > **t** (*tĩč, tĩca*); **sl** > **šl** (*sliva > šliva*); **st** > **c** (*cãklo*); **stn** > **sn** (*čãšni, šèsna*); **sv** > **s** (*sèkřva*), **svr** > **sr** / **svr** (*srãb, srbĩ i srbĩ*); **tk** > **k** / **tk** (*kò, nĩko, okídãt, òtkrĩt*); **tn** > **kn** / **tn** (*měknit, pòdmětnit*); **tv** > **t** (*mĩtãc*); **svr** > **sr** (*srãb, srbĩ i srbĩ*), **vra** > **vre** > **re** (*rèbãc*); **vs** > **sv** (*svě, svĩ, ali vãs jer se šwa između v i s u jakom položaju vokalizirao*). (usp. Menac-Mihalić, Menac 2011: 14, 15)

U splitskom se govoru provode jednačenja po zvučnosti i po mjestu tvorbe, pri čemu se jednače po mjestu tvorbe i prijedlozi *s* i *iz* ispred *n*: *ž đãvlon, š njĩn, š njĩma, iž njèga*. Provodi se i disimilacija/razjednačivanje: *znamenovat se > zlàmenovat se*. (isto: 14)

Kad se promatra ostvaraje **fonema j**, uglavnom je teško jednoznačno odrediti što je u konkretnom ostvaraju izgovoreno (od *j* preko poluvokalnoga *ĩ* do Ø). Starija generacija usto čuva prejotaciju, a mlađa je nema. Primjeri za prejotaciju bili bi: *jĩdĩt se; jĩst / ĩst, jĩdu (jesti > ist > jist); jõpet / õpet; jõko / òko*. (isto: 15)

Rotacizam je često potvrđen u prezentu glagola *mòć*: (*nè*) *mòren* / *mògu*¹², (*nè*) *mòreš*, (*nè*) *mòre*, (*nè*) *mòremo*, (*nè*) *mòrete*, (*nè*) *mòredu* / *mògu* (*isto*: 13).

Akcentuacija. Za Split, kao za čakavski grad, karakteristična je stara troakcenatska čakavska akcentuacija /[˘],[˘], [˘]/ koja je pod utjecajem mlađe štokavske akcentuacije. Splitski govor tako ima i uzlazne naglaske / [˘], [˘] /. (*Šimunović* 2011: 140) Svi slogovi mogu biti naglašeni, mogu biti dugi i kratki. Kratkosilazni se naglasak ostvaruje na svim slogovima unutar fonetske riječi, a na otvorenom zadnjem slogu ostvaruje se rjeđe i manje izrazito (*Menac-Mihalić*, *Menac* 2011: 15).

Osobitost je splitskoga govora *podijeljeni naglasak* (*Doppelakzent*¹³). „Kad se silazni naglasci nađu na nepravom slogu u riječi, razvija se podijeljeni naglasak: na slogu ispred silaznog naglasaka ostvaruje se i uzlazni“ (*isto*: 15). Tada se silina naglasaka ostvaruje na dva sloga: *govòrīt*. Akut se često zamjenjuje dugosilaznim naglaskom na prvom ili na jedinom slogu (*jûbimo*, *stvâr*, *tûć*) te na srednjem ili zadnjem slogu s djelomičnim pomicanjem akcenatskoga mjesta prema početku riječi (*tàpêt*, *bàlûn*). Kod mlađih govornika potpuno se pomiče akcenatsko mjesto i razvijaju se nove zanaglasne dužine ispred kojih su slogovi s uzlaznim naglaskom (*tàpêt*, *bàlûn*). U Splitu se mogu čuti samo zanaglasne dužine, dok je na starim prednaglasnim dugim slogovima danas dugouzlazni naglasak. (*isto*: 15, 16) Za silazni naglasak potvrđeno je potpuno ili djelomično prebacivanje na proklitiku, ali ono može i izostati: *ù snu*, *pò tô*; *u gâbulu*, *u tôn*. Često je skakanje naglasaka na proklitiku uz čuvanje zanaglasne dužine: npr. *nà ćāst*, *nà gore* uz *na gòre*. (*isto*: 17).

U splitskom se govoru u nekim riječima produljuje naglasak: *táko*, *tánka*, *onáko*, *čítan*, *pročítāt*, *nasmíjala se...* (*isto*: 17)

Morfologija. Dvojina je izgubljena. U G mn. u splitskome govoru starijih generacija čuva se nulti nastavni morfem, a u muškom rodu čest je nastavak *-ov*: *žēn* (ž. r.); *dān* (s nultim morfemom), *bròdov*. Genitiv od *ča* obično glasi *čega* (*Magner*, *Jutrović* 2006: 14). Genitiv množine može završavati i na *-i(x)*: *beštîmi* (ž. r.), *kolāći* (m. r.)... Dativ, lokativ i instrumental množine imenica muškoga roda imaju nastavak *-iman*: *pòstimān*, *mîstimān*. Dativ, lokativ i instrumental množine imenica ženskoga roda završavaju na *-an*: *pòstejan*,

¹² *Moren* bez negacije nije potvrđeno (*Menac-Mihalić*, *Menac* 2011: 13).

¹³ Usp. *Kapović* 2004: 101.

ženân... U dativu i lokativu jednine kod imenica ženskoga roda česti su nesibilarizirani oblici poput *mùki*, *nógi* (ali često *rúci*). U zamjeničkoj deklinaciji češći su nastavci *-ega*, *-emu* nego *-oga*, *-omu*: *críkva prisvêtega Dujê*. (Šimunović 2011: 140, 141) Među zamjenicama može se čuti oblik m. r. *vas* umjesto oblika *sav*, tj. oblik u kojem nije provedena metateza (vs > sv). (Lisac 2009: 26, 27) Prijedlog *od* skraćuje se i glasi samo *o* (*šakom o stol*, *čovik o mora*).

U splitskom govoru supinski su se oblici također zamijenili infinitivnima koji su potom izgubili krajnje *-i*. „Stari“ Splićani imaju infinitiv, prezent, aorist (rijetko¹⁴), perfekt, pluskvamperfekt, futur I. i II., prilog sadašnji (gubi također završno *-i*¹⁵), pridjeve trpni i radni, prebduće vrijeme i imperativ prošli (impf. gl. *biti* + infinitiv). U funkciji futura II. (egzaktni, prebduće vrijeme) govori se *buden* + infinitiv. (usp. *isto*: 27) Oblik pomoćnoga glagola u kondicionalu glasi: *bi*, *bimo*, *bite*, *bi* / *bidu*. U 3. licu množine prezenta dodaje se često *-du*: *pîvadu*, *vòlidu* pored *lāju*, *živū*, *vīdu*. (Šimunović 2011: 141)

Sintaksa. Red riječi uglavnom je slobodan. Uobičajene su konstrukcije prijedloga i imenice umjesto pridjeva npr. *prsten od zlata*, *mali od/o kužine*, kao i uporaba jednine umjesto množine (*bilo je ribe ka mrava*). Česti su primjeri miješanja lokativa i instrumentala s akuzativom u mjesnom značenju (*živi u Split*; *Cilo san jutro leža u postēju*.¹⁶), rabe se osobne zamjenice umjesto posvojnih (*meni je mati dobra*), prijedlog *s(a)* redovit je uz instrumental. Česte su konstrukcije *za* + infinitiv (*Iman puno tega za napraviti*.; *Jesi za baciti na balun?*; *To ti je za umrit o smija*.¹⁷), a supinski oblici zamijenjeni su infinitivnima (okrnjenim infinitivima). U upitnim se rečenicama izostavlja čestica *li*. (Lisac 2009: 28) Rječca *ča* u značenju tamo, vani dolazi uz glagol: *Gremo ča!* (usp. Jutronić 2013: 18)

Leksik. U leksiku se može uočiti mnogo talijanizama: *pònistra*, *vižitat*, *špòrkat (se)*... U Splitu je zabilježena riječ *bošket* za 'grmlje, šumicu'. Splitska riječ *kampatik* znači 'poljarina' (od tal. *campagna* – *selo*, *polje*). Leksem *tovariš* označuje 'druga na ribanju u brodu', a slični oblici (*tovaruš*, *tovariš*¹⁸) bogato su se rabili u hrvatskoj književnoj baštini. Za

¹⁴ Usp. Šimunović 2011: 141.

¹⁵ Usp. *isto*: 141.

¹⁶ Primjer preuzet iz opisa govora (Uvod) u knjizi *Rječnik splitskoga govora* (Jutronić 2013: 18).

¹⁷ Usp. Jutronić 2013: 18.

¹⁸ Ana Katarina Zrinski priredila je tako molitvenik *Putni tovaruš* (*Suputnik*).

ljutnju se koristi riječ *jid* (gl. *jidit* / *jidit se*). Za kazivati, odnosno prepričavati nešto kaže se – *povidat*. (usp. Lisac 2009: 156, 157) Ima riječi koje su potpuno jednake riječima u hrvatskome standardnom jeziku, no takve riječi često se izgovaraju autentičnim splitskim izgovorom o čemu je pisao Petrić (2008) u predgovoru svoga *Splitskoga rječnika*: „an, bravo... ne treba ostajat paf i omar mislit da je falinga ako ovoid najdete neke riči koje se u cencu pišedu ka' i rvaske... je, jema i'... diferenca je u temen éa se one izgovaradu po Spliski i zara éega su i notane, jerbo Bože moj, ovo je spliski ričnik...”

2. 1. 1. 3. Splitski govor danas (ili Kako govori mlađa generacija)

„U Splitu danas dominiraju štokavci ikavci, dok su nekad prevladavali čakavci“ (Lisac 2009: 15). Splićani koriste upitnu zamjenicu *šta*, a oblik *ča* smatra se zastarjelim oblikom jer ga rabe uglavnom predstavnici starijega naraštaja, i to rijetko (Menac-Mihalić, Menac 2011: 9). Pritom se splitski govor i dalje smatra čakavskim govorom koji ima mnoge druge čakavske karakteristike, no gubljenje zamjenice *ča* ključni je dokaz da prodiru štokavske karakteristike. Rjeđe jekavske realizacije jata koje su uvijek jednosložne mogu se čuti kod mlađih govornika i također su dokaz novijih utjecaja. U splitskom govoru nalazimo brojne talijanizme, većinom posuđene iz venecijanskoga dijalekta, no i pri njihovu korištenju može se uočiti razlika između starijeg i mlađeg naraštaja Splićana (*isto*: 9, 10).

Samoglasnički inventar sačinjavaju: *i, ĭ, e, ē, a, ā, o, ō, u, ū* i *ɤ*. Prednji nazal (*ɤ*) ostvaruje se kao *e*, stražnji nazal (*ɔ*) i slogotvorno *l* dali su *u* (*ruka, sūnce*), *šwa* je u pravilu dalo *a* samo u jakom položaju, a među mlađom generacijom također se mogu čuti oblici kao što su G jd. *pàsa*, D jd. *pàsu* itd. Prefiks *və-* dao je *u-*: *ũzeja*. Prijedlog *və-* dao je *u*. Potvrđen je samo oblik *grob*. Potvrđena je zamjena samoglasnika u slučaju: *ra-* > *re-*: *râsti* > *rêst(i)*, *vrâbac* > *rébac* (rjeđe). Česta je zamjena *-nu* > *-ni*: *pomàknut* > *pomàknit*, *spoménuo* > *spoménĭja*... (usp. *isto*: 10, 11)

Redukcije nenaglašenih kratkih samoglasnika odvijaju se kao kod starije generacije, s iznimkama. Redukcija završnoga *i* dosljedno se provodi u infinitivu te često u glagolskom prilogu sadašnjem: *rě ě; ěĉkajuć*. U tvorbi futura prvog i *t* nestaje: *dòbĭćeš*. Futur drugi tvori se od svršenog prezenta glagola *biti* i glagolskoga pridjeva radnog: *bũdete slũšali*. Redukcija je česta u obliku broja četiri: *ĉètĭri* > *ĉètri*. Mogu se čuti oblici s reduciranim samoglasnicima:

il / ol (rijetko), *al*, *tàmo-vâmo*, *tùd* (rijetko), *òčēš / òš / š*, *nè mòš* (uz *nè mòreš*). Kod posljednjih primjera redukcija događa se i kontrakcija (stezanje). (usp. *isto*: 10, 11)

Suglasnički inventar sačinjavaju šumni suglasnici *p, b, t, d, c, č, ĵ, k, g* kao okluzivi, *f, s, š, z, ž*, povremeno i *x* kao frikativi te *ì, l, r, m, n, ñ, v* uz povremeno *ʎ* kao sonanti (Šimunović 2011: 140; Menac-Mihalić, Menac 2011: 12). Bezvučne afrikate *č* i *ć* ostvaruju se kao **afrikata č**. Sve se češće ostvaruje **afrikata ĵ** na mjestima gdje se ranije moglo čuti *j*: npr. *ròđen* umjesto *ròjen*¹⁹. **Afrikata ĵ** među mlađim govornicima redovito se realizira i ne zamjenjuje se sa *ž*: *džèp*, *svidòdžba / svidodžba / svjèdodžba*. Taj se fonem može realizirati i kao */ʒ/* i */ž/*. Istraživači splitskoga govora isti fonem bilježe različito: kao *ž, ʒ, ĵ*, odnosno *đ, dž*. (usp. Šimunović 2011: 140)

Završno l različito se realizira u različitim okolinama i različitim vrstama riječi, i to prema obrascima koji su potvrđeni kod govornika starije i srednje generacije. (usp. Menac-Mihalić, Menac 2011: 11, 12) Pod utjecajem standardnoga jezika i štokavskih govora još se mogu čuti oblici poput: *zàpeo*, *spoménijo* i sl.

X najčešće otpada (*oću, tija, ládna*) ili se zamjenjuje fonemima *v, j, k*, ali ga među govornicima mlađe generacije možemo smatrati restituiranim. Može se čuti: *hòću*, G mn. *tìh* i sl. (usp. *isto*: 12, 13) **Fonem f** pripada suglasničkom sustavu, no potvrđen je uglavnom u posuđenicama i u slučaju pojednostavljivanja suglasničkoga skupa *hv-*. (*isto*: 12)

Kod mlađe generacije **fonem ʎ** često se restituira (*isto*: 12). Moglo bi se čuti *j* u primjerima *dàje, kàšaj, jùdi, júbâv, bòje*, što je rijetko i uglavnom u nekim posebnim prilikama²⁰. Restituirano *ʎ* vidi se u primjerima poput: *izmīšļa, kàšal, òzbiļno, krāl...* (*isto*: 13) Pojavljuje se u riječima iz standardnog jezika: *obīle, vesēle* (uz *věseje*), *mòlen...* (usp. Šimunović 2011: 140)

¹⁹ Primjer za ostvarenje riječi *rojen* nalazimo u pjesmi *Ja san rojen da mi bude lipo* Tonća Huljića, pripadnika srednje generacije koji u svojim pjesmama oživljuje i neke danas zastarjele riječi.

²⁰ U pjesmama se često oživljavaju starije riječi. Primjere za to nalazimo u već spomenutim pjesmama koje pjeva Tonći Huljić s grupom *Madre Badessa*, kao i u pjesmama mnogih drugih dalmatinskih pjevača (Oliver Dragojević, Gibboni, Tedi Spalato...). Moguće je da se preko pjesama neke zaboravljene riječi i oblici riječi ponovno počnu upotrebljavati i u svakodnevnom govoru. Istražujući turcizme u govoru Dobranja (selo u Dalmatinskoj zagori), uočila sam kako se javljaju u govoru često upravo posredstvom pjesama (od pjesama grupe *Magazin* do pjesama bosanskih i srpskih izvođača).

„Kod svih je govornika u velikom broju primjera zabilježena zamjena *m > n* (...)“ (Menac-Mihalić, Menac 2011:13). Zamjena se događa u *gramatičkim morfemima*, u *nepromjenjivim riječima* (*sasvîn* uz *sâsvîn*) te *unutar (fonetske) riječi ispred dentala* (*zâpanti*; ne potvrđuje se kod mlađih govornika - *Srân te bîlo!*). Do zamjene *ne* dolazi u *leksičkim morfemima*. (usp. *isto*: 13)

Potvrđeno je *čr-* > *cr-*: *cŕvi*, *crvènâ*. (usp. *isto*: 13) Više se ne ostvaruju suglasnički skupovi *š č* i *ž ž*: *blîštat*, *zviždite*. Veza *jt* u infinitivu složenica od *iti* realizira se kao *č*: *dô č*, *pô č*, *nâ č*. U prezentu takvih glagola ne zadržava se *-jd-*: *pôžeš*, *nâžeš*. (Šimunović 2011: 140)

Suglasnički se skupovi pojednostavljaju, no manji broj njih u odnosu na govor starije generacije. Tako se može čuti: **ds > s** (*òsîkle mi se nòge*); **gd > d** (*gdjê > di*, ali skup se čuva u *nîgdi*); **gn > gh** (*ghîzdo*); **hv > f / v** (*fâla*, *ùfâtît / ùvâtît*); **ké > é > ě** (*ĉêr*); **pt > t** (*tîč*, *tîca*); **stn > sn** (*ĉâsni*, *šêsna*); **tk > k / tk** (*kô*, *nîko*, *okîdât*, *òtkrît*). Još uvijek se mogu čuti i sljedeća pojednostavljenja, iako više među tzv. srednjom generacijom i među govornicima starije generacije: **pč > č > ě** (*ĉêla*); **ps > s** (*osòvât*); **pš > š / pš / šp** (srednja generacija – *lîšpji*, mlađi govornici – *lîpši*); **pt / pé > pj** (*šâpjat*, uz češće *šâpécât*); **st > c** (*câklo* kao izraz srednje i starije generacije); **tv > t** (*mîràc* – također izraz srednje generacije). (usp. Menac-Mihalić, Menac 2011: 14, 15)

U splitskom se govoru među mladim govornicima uglavnom ne provode jednačenja po zvučnosti i po mjestu tvorbe karakteristična za čakavštinu starije generacije, kao ni disimilacija/razjednačivanje. U govoru se može čuti zamjena *s* sa *š* (nakon što se *z* zamijenilo sa *s*) ispred palatala *č*: *Ùdrîla ga je îš ĉîsta mîra*. Nema prejotacije. Rotacizam se rjeđe potvrđuje, pa se, kad je npr. riječ o prezentu glagola *môč*, mogu čuti oblici: *môgu*, (*nè*) *môš* / rjeđe (*nè*) *môreš*, (*nè*) *môre* uz (*nè*) *môže*, (*nè*) *môžemo* / rjeđe (*nè*) *môremo*, (*nè*) *môžete* / rjeđe (*nè*) *môrete*, (*nè*) *môgu*. (usp. *isto*: 13–15)

Akcentuacija. „Stara troakcenatska čakavska akcentuacija /[˘], ^ˆ, [˜]/ pod jakim je utjecajem mlađe štokavske akcentuacije. Zbog toga se u današnjem splitskom govoru ostvaruju ovi akcenti: /[˘], ^ˆ, [˜], [˘], [˘]/“ (Šimunović 2011: 140). Akut se često zamjenjuje dugosilaznim naglaskom s djelomičnim pomicanjem akcenatskoga mjesta prema početku riječi (*stvâr*, *tûč*, *tâpêt*, *bâlûn*), a kod mlađih govornika potpuno se pomiče akcenatsko mjesto

i razvijaju se nove zanaglasne dužine ispred kojih su slogovi s uzlaznim naglaskom (*tàpēt*, *bālūn*). (Menac-Mihalić, Menac 2011: 16)

Morfologija. U G mn. u splitskome govoru mlađih generacija ne čuva se nulti nastavčni morfem, nastavak -ov, kao ni nastavak -i(x). Genitiv množine prilagođen je prema štokavskoj morfologiji: *žénā*, *bròdova*, *koláčā*. Dativ, lokativ i instrumental množine imenica muškoga roda imaju nastavke -iman i -ima: *mĩstimān* / *mĩstimā*. Dativ, lokativ i instrumental množine imenica ženskoga roda završavaju na -an (sve rjeđe) i -ama: *pòsteļama* (*pòstejama*), *žènan* / *žènama*... Rjeđe se mogu čuti nesibilarizirani oblici D jd. ž. r. poput *mũki*, *nógi*. U zamjениčkoj deklinaciji čuju se često nastavci -oga, -omu: *crkva svetoga Duje*. (usp. Šimunović 2011: 140, 141) Mlađa generacija ne koristi oblik m. r. *vas* umjesto oblika *sav*. (usp. Lisac 2009: 26, 27)

Supinski su se oblici zamijenili infinitivnima (okrnjenim infinitivima). Aorist i imperfekt koriste se tek povremeno, najčešće kad se želi skratiti izraz, uštedjeti vrijeme i novac (npr. u SMS-porukama). Futur II. tvori se od svršenog prezenta glagola *biti* i glagolskog pridjeva radnog (*buden napravija*). (usp. isto: 27) Danas se čuje *bi* u svim licima kad se tvori kondicional (*mi bi otišli*). U 3. licu množine prezenta mlađi govornici splitskoga govora uglavnom ne dodaju -du: *pĩvadu* (danas *pĩvaju*). Još se mogu čuti oblici *živũ* / *živũ*, *vĩdu* pored *živē*, *vĩdē*. (Šimunović 2011: 141)

Sintaksa. Nema većih razlika u sintaksi u odnosu na sintaksu stare generacije govornika. No miješanje lokativa i instrumentala s akuzativom u mjesnom značenju ipak postaje rjeđe (sve češće – *živi u Splitu*; *A u Saboru danas...*²¹), a pridjevi se više mogu čuti nego konstrukcije prijedloga i imenice, iako takve konstrukcije nisu nestale iz govora (*zlatni prsten*, *prsten od zlata*, *krafne sa rupama*²²). Prijedlog *s(a)* redovit je uz instrumental: *s nacرتون GUP-a... brišu*.²³ Česte su konstrukcije *za* + infinitiv (*Iman puno toga za napraviti.*), a supinski oblici zamijenjeni su infinitivnima. U upitnim se rečenicama izostavlja čestica *li*.

²¹ Primjer je preuzet iz pjesme *Smak svita* u izvedbi splitske grupe *TBF (The Beat Fleet)*. U pjesmama navedene grupe može se uočiti splitski govor današnje mlade generacije pa su u svrhu opimjerivanja sintaktičke situacije iskorištene njihove pjesme. (The Beat Fleet, pregled: 29. 5. 2014.)

²² Primjer je preuzet iz pjesme *Grad spava* u izvedbi splitske grupe *TBF (The Beat Fleet)*, pregled: 29. 5. 2014.).

²³ Primjer je preuzet iz pjesme *Grad spava* u izvedbi splitske grupe *TBF (The Beat Fleet)*, pregled: 29. 5. 2014.).

(usp. Lisac 2009: 28) Rječca *č̌a* dolazi u adverbnom značenju tamo, ondje, vani: *Ajmo č̌a doma! Gremo č̌a*. (usp. Jutronić 2013: 18)

Leksik. U leksiku se može uočiti mnogo talijanizama: *pònistra*, *vižitat*, *špòrkat (se)*... Rijetki su leksemi poput *bošket*, *kampatik*, *tovariš*, *povidat*. Leksem *jid* koristi se uz leksem *ljutnja*, pri čemu je uporaba „novijeg“ leksema sve češća (gl. *naljutit se*, *naljutija san se*). (usp. Lisac 2009: 156, 157)

2. 1. 2. Grad Split kao sjecište govora i kultura

2. 1. 2. 1. Otočani i „vlaji“ u Splitu – sociolingvistički prikaz

„Ono što čini splitski govor drugačijim od ostalih čakavskih dijalekata jest činjenica da je to dominantan govor velikog grada koji je stoljećima bio pod raznovrsnim utjecajima. Stalnim i sve većim pritjecanjem štokavskog pučanstva iz bliže i dalje okolice u Split, osobito u 17. i 18. stoljeću, splitski je govor sve više i brže gubio svoje primarne čakavske osobine. Nakon propasti Venecije, za vrijeme austrijske vladavine i kasnije, ti su se procesi još ubrzali i intenzivirali, tako da se u drugoj polovici 19. stoljeća splitski vernakular, osobito u ustima mlađih naraštaja, znatno promijenio.“ (Radovan Vidović prema *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013).

U Splitu dolazi do međudjelovanja među standardnim jezikom, splitskom čakavštinom, pojedinim čakavskim govorima i pojedinim štokavskim govorima. Splitu gravitira **štokavsko**, uglavnom u zaleđu, ali i prošireno u zadnjih pola stoljeća do obale, i **čakavsko područje**, uza samu obalu i na otocima, od Zadra do Korčule (sa središtima kao što su Zadar i Šibenik) (Kapović 2004: 97). U novije vrijeme prisutne su unifikacijske tendencije koje nameće idiom jakih privrednih i kulturnih središta (Šimunović 2011: 22), pa osim što govori velikih gradova poprimaju neka obilježja pod različitim utjecajima, veliki gradovi utječu na to da se stanovnici s područja koja gravitiraju tim gradovima kao svojim središtima želeći govoriti standardnim jezikom povode za određenim obrascima govora tih gradova za koje oni misle da su standardni ili njemu bliski, za razliku od obilježja njihovih lokalnih govora. Ti obrasci često uopće nisu bliži standardnomu jeziku od njihovih polaznih idioma, dapače, katkada su i mnogo dalji. Tako se u želji da govore standardnim jezikom ili barem kakvim neutralnim, općim govorom čakavci, primjerice s Hvara ili Brača, prebacuju na

splitski idiom. (Kapović 2004: 98) Štokavci koji dolaze u Split (iz Dalmatinske zagore, makarskoga i dubrovačkoga primorja) u odnosu na čakavce imaju govore bliže standardu pa ne preuzimaju puno značajki splitskoga govora, jedino mijenjaju neke svoje naglaske koji bi mogli zvučati čudno. (Kapović 2004: 100) Preuzimanje osobina dominantnoga središnjega grada uglavnom je ograničeno na prozodiju i fonologiju. Morfologija i sintaksa tu su manje bitne jer je govornicima jasno npr. kako *nosija* nije standardni oblik, a između ostaloga i zato što se sve više ujednačuju prema standardnom jeziku, iako tako prije, dijakronijski gledano, nije bilo. (*isto*: 98; Kapović 2011: 70) Ako je posrijedi neštočakavac, nije mu lako shvatiti razlike između standardnoga naglasnoga sustava, novoštokavskoga naglasnoga sustava pridošlih štokavaca i naglasnoga sustava starih Splitsana pa se povodi za naglascima kakve najčešće čuje među stanovnicima grada (usp. Kapović 2011: 69). Štokavci koji su dolazili u Split, pak, utjecali su na to da se u splitskoj čakavštini ostvaruje pomicanje naglasaka prema početku riječi. Čakavci i štokavci koji inače razlikuju *č* i *ć* (*t'*) uglavnom ukidaju tu opreku po uzoru na splitsku čakavštinu u kojoj postoji *č'* (*isto*: 70, 71).

Galović piše kako je splitski govor danas prilično heterogen i teško ga je opisati (Galović 2014: 11). Novoštokavci ikavci prodrli su do mora i izmijenili čakavski sustav te je štokavska nadogradnja njegove čakavske osnovice vrlo izrazita. Čakavština se polako gubi i kako izumire staro čakavsko stanovništvo, kao i zbog utjecaja standardnoga jezika, medija, školstva. Brojni doseljenici s otočnoga područja ne utječu na splitski govor, već on utječe na njihov arhaičniji čakavski govor. U Splitu dolazi do međudjelovanja različitih idioma što je povezano s društvenim prilikama i pojavom sociolingvističkih razlika. (Galović 2014: 12)

Sociolingvistički pristup promjenama u splitskome govoru²⁴ nalazimo u tekstovima Dunje Jutronić. Ona zastupa stajalište da je uzrok sociolingvističkih razlika ljudski instinkt za uspostavljanjem i održavanjem društvenog identiteta (Chambers 1995: 250 prema Jutronić 2010: 30). U tradicionalnoj dijalektologiji istraživali su se samo seoski govori i tražili su se kao ispitanici samo stariji ljudi. Gradski govori u takvom pristupu smatraju se iskvarenima, miješanima – posve beskorisnima za dijalektološka istraživanja. (Kapović 2011: 35) Tradicionalnu dijalektologiju ne zanima odnos između društvenoga i jezičnoga ponašanja

²⁴ O *splitskome vernakularu* – tako ga Jutronić, prema Labovljevoj sociolingvističkoj terminologiji, u svom tekstu naziva, a *vernakular* pritom označava neformalni, razgovorni, spontani oblik govora raznih gradskih skupina, on je rezultat interakcije među govornicima (usp. Jutronić 2010: 33).

(Jutronić 2010: 21). Urbana dijalektologija²⁵ povezana je sa sociolingvistikom. Ispitivanje suvremenih dijalekata, osobito urbanih, jedan je od važnih zadataka sociolingvistike (Nejlor 1996 prema Jutronić 2010: 27). Brozović se zauzima za teoretski okvir u kojemu se urbane govorne varijante može smjestiti između mjesnoga govora koji je homogen, konkretan, organski i standardnoga jezika koji homogen, konkretan, ali neorganski idiom. Između ta dva pola nalaze se interdijalekti i razgovorni jezik kao nehomogen, nekonkretan i neorganski idiom. (Brozović 1973 prema Jutronić 2010: 25) Glavni ciljevi urbane dijalektologije postaju: 1) opisivanje jezičnih varijabli i njihovih promjena na različitim nivoima (fonološkom, gramatičkom, leksičkom) te povezivanje jezičnih činjenica s izvanjezičnim (kako su promjene uzrokovane migracijom, mobilnošću i urbanizacijom stanovništva); 2) proučavanje jezičnih stajališta govornika u sklopu dijalektnih dodira te odgovaranje na pitanja kako govornici vide govor kojim se koriste i kako gledaju na promjene u svom dijalektu (Jutronić 2010: 22). Na institucionalnoj razini još uvijek se najviše istražuju pojedini mjesni govori za koje se sastavlja monografski opis i izrađuju se dijalektološki atlas (Finka 1979: 49 prema Jutronić 2010: 23), dok javni interes za dijalekte danas sve više raste, uglavnom zbog političke situacije i nacionalne svijesti dijalektnih govornika (Hozjan 1996: 197 prema Jutronić 2010: 24), upravo u smjeru proučavanja trenutnoga stanja i različitih utjecaja, a s ciljem pronalaženja starih i zaboravljenih riječi. Dijalekti se koriste u pop-glazbi, u žargonu, u crtićima, u govorima saborskih zastupnika – pisanje na dijalektu zapravo postaje moderno i cijenjeno. (Jutronić 2010: 24) Upravo interes javnosti za proučavanjem dijalekata doveo je do opažanja kako se splitska čakavština intenzivno mijenja i kako na njoj u budućnosti neće moći puno Splicana stvarati. „Zaštitinici“ splitske čakavštine postigli su da ona postane hrvatsko nematerijalno kulturno dobro, a potrebu za zaštitom splitske čakavštine temeljili su na suvremenim opisima splitskoga govora, ali i na proučavanjima sociolingvista poput Radovana Vidovića i Dunje Jutronić (usp. *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.). „Problem“ koji se proučava u urbanoj dijalektologiji i o kojem je Jutronić pisala u sklopu proučavanja dijalektnih promjena u gradu jest pitanje ujednačavanja (*levelling*) i gubljenja dijalektnih karakteristika koji vode do koinezacije, tj. procesa kojim govornici stvaraju novi varijetet zasnovan na jeziku/dijalektu govornika s kojim su u dodiru. Dolazi do pojednostavljivanja varijabli, zatim do fokusiranja na novu varijantu, njezinoga širenja i prihvaćanja. (Jutronić

²⁵ Nova vrsta dijalektologije počela se razvijati 60-ih godina, a začetnik joj je američki lingvist William Labov na čijim se istraživanjima razvila danas raširena lingvistička grana – urbana, socijalna i/ili kvantitativna dijalektologija (Jutronić 2010: 14).

2010: 22) To se događa u Splitu te se paralelno s tim procesom javlja i interes ljudi za očuvanjem čakavske osnovice splitskoga govora.

2. 1. 2. 2. Splitski mladi naraštaji

Već smo pisali koje se promjene opažaju u govoru mlađe generacije. O promjenama u jeziku mladih iz kojih se mogu iščitavati promjene u društvu i općenito u jeziku u 20. stoljeću u Splitu istraživao je Radovan Vidović čiji su nam rezultati i danas korisni, a koje ćemo u ovom dijelu rada predstaviti. On je proučavao žargon i sastavio je *Rječnik žargona splitskih mladih naraštaja* na temelju pisanih izvora poput tjednika *Feral Tribune*, na temelju onih riječi koje je sam čuo pa zapisao te iz radova učenika i studenata. (Vidović 1990: 51)

Proučavao je razdoblje od 1945. do 1990. godine s posebnim naglaskom na razdoblje od 1960. do 1990. godine. Zaključio je kako je sasvim nova pojava relativno velikog broja anglicizama (12,8%) i germanizama (10,1%), a povećan je i broj turcizama (2,7%), dok je postotak (frekvencija) talijanizama znatno smanjen (5%). Hrvatskih leksema ima oko 56%. (*isto*: 51, 52) „Ali, ako to može biti utjehom, prisjetimo se da je to više-manje zajednička sociolingvistička i druga sudbina svakoga ovakvog tipa suvremenog urbanog *melting pota*, makar u određenoj fazi tzv. razvitka, kao što je Split“ (*isto*: 53).

Sve veću prisutnost *anglicizama* Vidović objašnjava navodeći da je to samo posebno vidljiv leksički aspekt opće angloameričke dominacije, ne samo jezične, a pogotovo jezične. Ni Talijani joj ne odolijevaju. *Germanizmi* su se često prenosili iz zagrebačkog žargona među splitske riječi i u frazeologiju, što bismo mogli potvrditi i danas. Množenju *turcizama* pridonose štokavski doseljenici, a unosili su se još pod utjecajem prijevoda filmova, iz tekstova zabavne glazbe, dok se danas možemo zapitati koliko se unose u leksik preko turskih sapunica i nekih tekstova pjesama pjevača iz susjednih nam zemalja. (usp. *isto*: 52)

Navest će se neke riječi iz *Rječnika* kako bi se dobilo uvid u žargon mlađe generacije. Javlja se tako riječ *fârbat* (germ.) u značenju varati, zavaravati nekoga. Riječ *rîkverc* (germ. *rückwärts*) koristi se u izrazu *dávati rîkverc*, a u značenju vraćati se, uzmicati (npr. automobilom). *Rõšule* (germ. *Rollschule*) su koturaljke. *Rebatînke* (tal. *rebatte*, tršč. *ribatèr*) označavaju traperice, odnosno, kako piše u Vidovićevu rječniku, „hlače od grubog, teksaškog platna“. *Superčènel* (engl. *super channel*) označava „superkanal“ (na televiziji).

Đūs (češće od *džūs*; engl. *juice*) – koristi se u značenju voćni sok. Riječ koja je česta u zagrebačkome žargonu pojavila se i u splitskome žargonu – *těkma* kao utakmica. *Dùvan* (tur.) označava cigaretu. U starom se Splitu mogao čuti izraz *na prišu*, dok je među mladim govornicima splitskoga govor češće *na brzáke*. *Đîr* je riječ iz starog sloja, ali u vrijeme sastavljanja *Rječnika*, pa i danas vrlo frekventan izraz i vrlo je širokog semantičkog polja: moda, stil, ponašanje, postupak, predmet razgovora... Vidovićevi studenti navodili su primjere: „šta je u điru, ako se smi znat“ (studen 1990.), „a kroj je onaj široki, znaš šta je sada u điru“ (studen 1990.). (*isto*)

2. 2. MJERE ZAŠTITE KULTURNIH DOBARA

2. 2. 1. „Zaštitnici“ splitskoga govora

Da bi nešto postalo kulturno dobro, treba imati zagovornike, ljude koji smatraju da se nešto i zakonski mora poduzeti kako bi se neki dio kulture očuvao u kulturnoj baštini. Postoje neke udruge koje možemo povezati s brigom za čakavštinu, a za splitski govor i njegovu zaštitu posebno je važna Udruga za očuvanje baštine splitske čakavštine *Marko Uvodić Splićanin*, osnovana kako bi djelovala po pitanju očuvanja i promocije splitskoga govora. Članovi Udruge splitski su intelektualci: profesori književnosti, ekonomisti, građevinari i dr. Mnogi su od njih pjesnici koji su izdali svoje zbirke čakavskih pjesama. Predsjednica je Jadranka Mardešić-Komac. Udruga ima podršku Turističke zajednice grada Splita te se organiziraju pjesničke nedjelje pod nazivom *Jušto u podne po ure beside*. Cilj je takvih druženja približiti se građanima Splita koji su gladni splitskog izričaja kakvim su govorili njihovi stari. U gostima su bila djeca osnovnih splitskih škola, djeca članovi kulturno-umjetničkih društava i djeca kaštelanskih osnovnih škola. Naime, u Osnovnoj školi *Bijaći* iz Kaštel Novoga već 23 godine organiziraju se *Čakavske večeri*. Usto se od 2011. godine i jubilarne obljetnice *Čakavskih večeri*, a kao projekt promicanja čakavskoga narječja, svake godine u nekoj od škola, odnosno ustanova u Splitsko-dalmatinskoj županiji organizira manifestacija *Dica i Čakavica*, susret djece i učenika Čakavaca. Okuplja mladu generaciju od predškolskog uzrasta do srednjoškolaca. (*Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.; internetske stranice Osnovne škole *Bijaći*, pregled: 7. 6. 2014.)

„Podučavanje i poučavanje materinskog jezika, kao i višejezičnost, uporište su za održivi razvitak koji će osigurati privrženost svakog pojedinca njegovoj prirodnoj kulturi. Dijete i jezik predstavljaju središte održivog razvitka - razvitak koji podrazumijeva zadovoljenje potreba današnjeg naraštaja koji ne ugrožava buduće naraštaje.“ (Breslauer i Kiš-Novak 2007: 74) Uzimajući ovakve pretpostavke u obzir, cilj Udruge *Marko Uvodić Splitsanin* postaje i u budućnosti educirati djecu po školama te osnovati izdavačku kuću za tiskanje mjesečnog dječjeg lista na čakavskom koji bi bio dostupan osnovnim školama, profesorima i ostalim građanima, ljubiteljima splitskoga govora. To bogatstvo čakavskog nekadašnjeg jezika njeguje se samo u knjigama, od Marka Marulića i Marka Uvodića Splitsanina preko Miljenka Smoje i Ivana Kovačića do Ćice Senjanovića. (*Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.) Udruga želi da splitski govor na različite načine uđe u splitske škole pa da mladi naraštaji osvijeste čakavski aspekt svoga zavičajnoga govora²⁶. Jasno je kako se, posebno u osnovnim školama, želi poticati jezično izražavanje. Dječja ostvarenja objavljivala bi se u dječjem mjesečnom listu zajedno s tekstovima odraslih autora. Jezično izražavanje kao dio nastave hrvatskoga jezika utječe na jasno oblikovanje misli, samostalnost u pisanju i gradbi rečenica, razvijanje strategija pisanja i razvijanje kulture čitanja različitih vrsta tekstova (Visinko 2007: 207). Njegovanje dječjeg stvaralaštva na čakavštini²⁷ od 1999. potiče se i na pjesničkoj smotri učenika osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije *Ča-more-judi* u organizaciji Osnovne škole *Grohote* (Šolta) svake godine u mjesecu travnju, u sklopu Marulićevih dana. Tri najuspješnija pjesnička ostvarenja dobivaju nagrade, a svi se radovi učenika osnovnih škola iz cijele županije, kako pjesnički tako i prozni, objavljuju u zborniku pjesničke smotre pod istoimenim nazivom *Ča-more-judi*. (*Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.; internetske stranice Osnovne škole *Grohote*, pregled: 7. 6. 2014.)

Očuvanje nematerijalne kulturne baštine bilo je razlog i da se u svibnju 2011. u Splitu osnuje UO *Čakavski jazik*. Udruga surađuje s Gradskom knjižnicom Marka Marulića (kao što i škola u Grohotama surađuje s ogrankom te knjižnice na Šolti) te su u prostorima knjižnice organizirali nekoliko predavanja istaknutih lingvista-dijalektologa s Filozofskog fakulteta u

²⁶ *Zavičajni govor* često se navodi kao *zavičajni idiom* ili samo *idiom* (usp. Ciglar i Turza-Bogdan 2007; Turza-Bogdan 2009) prema lingvističkoj literaturi u kojoj idiom označava jezik općenito. U ovom radu uglavnom će se koristiti termin zavičajni govor koji je u naslovu naznačen kao *splitski govor*.

²⁷ Radi se o pisanju na čakavštini koja nije samo splitska čakavština. Tako je i na kaštelanskim *Čakavskim večerima*.

Splitu i Zagrebu, pa i predstavljanje nekoliko knjiga na čakavskom narječju. Produktivna je i suradnja s lokalnim medijima na području afirmacije čakavštine, a udruga je aktivna i na internetu (na Facebooku). Članovi udruge poznati su intelektualci poput prof. Ingrid Poljanić koja je voditeljica kulturnih aktivnosti gradske knjižnice te prof. Jadranke Šošić i prof. Tomislava Najeva koji već godinama rade sa školskom djecom priređujući zapažene priredbe s igrokazima i recitacijama na čakavštini. Udruga, doduše, ne zagovara izričito splitsku čakavštinu, ali je i ona predmet njihovih razmatranja, pronalazimo je u stvaralaštvu njezinih članova. (Kuzmić 2014: 6)

2. 2. 2. Zaštita govora u praksi

Rješenje Ministarstva kulture trebalo se dostaviti: Udruzi za očuvanje baštine splitske čakavštine *Marko Uvodić Splićanin*; Gradu Splitu; Turističkoj zajednici grada Splita; Splitsko-dalmatinskoj županiji, njezinu Upravnome odjelu za prosvjetu, kulturu i šport; Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje; Institutu za etnologiju i folkloristiku; Ministarstvu kulture, Upravi za zaštitu kulturne baštine – Konzervatorskome odjelu u Splitu, Registru kulturnih dobara Republike Hrvatske, u Pismohranu (*Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.). Dakle, uz objavu novoga statusa splitskoga govora onima iz Udruge i Turističke zajednice koji se zalažu za njegovu zaštitu, s *Rješenjem* trebaju biti upoznati ljudi na vlasti, posebice oni koji su odgovorni za kulturnu i prosvjetu, te instituti kao znanstvene ustanove koje promiču kulturu te vrše istraživanja različitih sadržaja iskoristivih pri određivanju prikladnih sadržaja za školske planove i programe.

Sustav mjera zaštite koji se *Rješenjem* propisuje sljedeći je: promicati funkciju i značaj dobra u *društvu* te uključiti zaštitu dobra u *programe planiranja*; senzibilizirati *javnost* i podupirati zaštitu i očuvanje dobra identifikacijom procesa globalizacije i društvene preobrazbe kako bi se izbjegla opasnost nestajanja, uništenja ili komercijalizacije dobra, a potaklo zbližavanje i snošljivost među ljudima; osigurati održivost dobra kroz *izobrazbu, identificiranje, dokumentiranje, znanstveno istraživanje, očuvanje, zaštitu, promicanje, povećanje vrijednosti, mogućnost prenošenja tradicije nasljednicima* putem formalnog i neformalnog obrazovanja te *revitalizaciju* napuštenih segmenata dobra; potaknuti izradu zavičajnog rječnika i gramatike; uključiti njegovanje materinskog govora u *nastavne planove i programe osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja* (*Rješenje* Ministarstva kulture 9. 1.

2013.; istaknula M. Č.). Kao što smo ranije vidjeli, u Splitsko-dalmatinskoj županiji radi se na promicanju (splitske) čakavštine, ali trebalo bi je u školskim programima aktivnije promicati, posebno u školama u gradu Splitu. Ulaskom Hrvatske u Europsku uniju dolazi do susreta kultura iz Hrvatske s mnogobrojnim kulturama na području Europe, a javnost, tj. sve članove europske obitelji treba poticati da upoznaju i poštuju druge i različite, no ne gubeći iz vida vlastiti identitet i svoje kulturno podrijetlo. Na temelju znanstvenih istraživanja jezika, kulture, nastavne teorije i prakse moći će se djelovati konkretno na promjene u školama i društvu općenito, što je ideja vodilja i ovoga rada u kojem će teoretska razmatranja provjeriti u nastavnoj praksi splitske Osnovne škole *Bol*.

„Govornike koji imaju svoje razloge da prestanu govoriti određenim jezikom teško možemo prisiliti da ga ipak očuvaju“ (Kapović 2011: 97). Pitanje je koliko udžbenici i gramatike tu mogu doista pomoći ako se jezik ne prenosi s roditeljā na djecu (*isto*: 98). Za očuvanje dijalekata vrijedi isto što i za očuvanje jezika: ako sami govornici dijalekt ne žele očuvati, on se neće očuvati. No, lingvisti (i didaktičari) mogu odigrati ključnu ulogu u promicanju tolerancije i suzbijanju diskriminacije prema dijalektima i govornicima koji se njima služe, što može itekako pridonijeti i samom opstanku tih dijalekata. (*isto*: 99) Roditeljski dom još uvijek ostaje prevaga kao izvor informacija djeci o njihovu zavičajnom govoru te bi u istraživanja i napore o očuvanju narječja trebalo uključiti roditelje i druge članove učenikove obitelji (Leček 2001: 79).

Članovi udruge *Čakavski jazik* žele očuvati čakavski govor i specifičan čakavski, dalmatinski humor koji čine dio zavičajnog i nacionalnog identiteta. Njihov doprinos tomu je i objavljeni zbornik šaljivih priča *Za puknit o' smija* koji je nastao nakon što su objavili natječaj za smiješnu kratku priču na čakavskom narječju. (Kuzmić 2014: 5, 6) Učenike se također može poticati na stvaralaštvo u suradnji s različitim udrugama koje promiču kulturu. Tekstovi i ilustracije spomenutoga zbornika mogli bi se koristiti u nastavi, što će se kasnije još obrazložiti. Na spomenutom natječaju izabrano je šest pobjedničkih tekstova koji su s ostalim tekstovima zapažene vrijednosti i jezičnoga bogatstva uvršteni u zbornik (Galović 2014: 12).

3. SUVREMENA ŠKOLA, KURIKULUM, METODIKA KAO DIO

DIDAKTIKE

Odgojno-obrazovne ustanove u suvremenom svijetu moraju mlade ljude pripremiti za izazove života u kojemu se svaki dan otkriva nešto novo, tehnologija iz dana u dan sve više napreduje, a čovjek se treba znati prilagoditi promjenama oko sebe pri čemu uvijek zna tko je i odakle dolazi. U središte nastave postavlja se učenik kao aktivni sudionik nastavnoga procesa te se izabire sadržaj koji će učenicima biti koristan u tom trenutku i u budućnosti. Sve je važnije osposobiti učenike za traženje informacija (sadržaja) i pravilno iskorištavanje pronađenoga. U ovom dijelu rada, polazeći od modernih stajališta u pedagogiji te u didaktici i metodici nastave (pa i metodici hrvatskoga jezika), objašnjavaju se temeljni pojmovi s posebnim osvrtom na sličnosti i razlike među pojmovima *nastavnoga plana i programa*, *metodike*, *didaktike* i *kurikuluma* kako bi se uočilo koliko su utemeljeni zahtjevi različitih splitskih udruga i Ministarstva kulture Republike Hrvatske da se u školama razvija svijest o kulturi uz promicanje splitske čakavštine. Usto se objašnjava zašto danas *kurikulum/kurikul* dobiva sve veću važnost pa se progovara i o načinima kurikularnoga pristupa nastavi u kojoj će se razvijati kompetencije svih sudionika nastavnoga procesa. Naglasak se stavlja na komunikacijsku kompetenciju uz čije je razvijanje naročito moguće poticati interes za dijalektološke teme te razvijati svijest o važnosti učenja i čuvanja splitskoga govora kao splitske čakavštine.

3.1. DIDAKTIKA I TEORIJE KURIKULUMA

3. 1. 1. Temeljni pojmovi

Odgoj, obrazovanje, nastava, nastavni plan i program, metodika, didaktika – s ovim se terminima susreće svatko tko dolazi u doticaj s odgojno-obrazovnim institucijama, a posebno nastavnici različitih predmeta kada se tijekom posljednjih godina studija pripremaju za rad u nastavi kao odgojno-obrazovnom procesu. Razumijevanje pojmova na koje ti termini upućuju ključno je za dobro oblikovanje nastave. Kako bismo se mogli usmjeriti na promatranje nastave dijalektologije u školi i kako bismo znali koje su mogućnosti organiziranja takve nastave, moramo znati definirati temeljne pojmove iz kojih proizlaze

ciljevi koje želimo postići. U novije vrijeme uz njih se javljaju i termini *kurikulum* i *teorije kurikulum* bez kojih se više ne može zamisliti planiranje nastave. Međusobno isprepletanje te brojne sličnosti i razlike svih tih pojmova dovode do nejasnoća.

Od početaka didaktike *odgoj* se smatralo djelovanjem praktičarā koje je usmjereno na svestrano obrazovanje ličnosti (usp. Meyer 2002: 37). Noviji autori prilagođavaju to rano shvaćanje odgoja svojim stavovima, no Meyer se ne odmiče puno od te definicije i određuje odgoj kao djelovanje odgajateljā na mladi naraštaj u svrhu obrazovanja ličnosti (*isto*: 37). Obrazovanje ličnosti značilo bi da se odgojem pokušava djelovati na dijete tako da se ono može samo disciplinirati i da ima obzira prema drugim ljudima, da prihvaća razumne argumente te da pred sobom i svojim bližnjima može preuzeti odgovornost za vlastite misli, osjećaje i postupke (*isto*: 37). Do intelektualnoga razvoja ličnosti trebalo bi također doći, no ključno je „davanje oblika svojoj ličnosti“: stvaranje obraza na svom licu – znamo tko smo, što smo i kada je potrebno zastidjeti se. Odgojiti znači i odnjegovati²⁸, odnosno znači tako svjesno djelovati na mlado biće kako bi se razvilo u stabilnu, odnjegovanu ličnost (usp. Jelavić 1998: 18). U nastavi se spominju *odgojni zadaci*, a njih određujemo u skladu sa shvaćanjem odgoja. Odgojni zadaci još se nazivaju i afirmativnim²⁹ zadacima te se propisuju različitim dokumentima, a u nastavnoj praksi redovito se određuju u pripremi za pojedinu nastavnu jedinicu. Opći zahtjevi odgojnih zadataka mogli bi se svesti na sljedeće: „Bitna je odrednica odgojnoga zadatka u procesu odgoja i obrazovanja svjesno i namjerno, plansko i sustavno organizirano pedagoško djelovanje na cjelokupni razvoj učenika kako bi se postigla određena svrha (osobnosti i karakter, optimizam u promatranju svijeta i slično)“ (Jurčić 2012: 39). Von Cube ističe kako odgoj proučava znanost o odgoju koja se prema jednoj mogućoj podjeli dijeli na istraživanje zadanih odgojnih ciljeva (npr. s obzirom na uklanjanje proturječnosti, na dokučivost, povijesne okolnosti) te na optimiranje postizanja ciljeva prema kategorijama vremena, ekonomičnosti i dr. (Cube 1994: 70).

Odgoj i obrazovanje usko su povezani. Kada dalje govorimo o obrazovanju, usmjeravamo se na ono obrazovanje koje se tiče učenja, a ne filozofske (didaktičke) kategorije oblikovanja ličnosti. Učenje općenito proučava psihologija, a pedagogija (točnije didaktika) bavi se samo onim učenjem koje je organizirano s nekom pedagoškom svrhom, da

²⁸ Usp. *Rječnik hrvatskoga jezika* (Anić 1991: 401).

²⁹ *Afirmacija* znači potvrdu, potvrđivanje čega te uspjeh, potvrđenost pred drugima (usp. *isto*: 2).

bi se postiglo obrazovanje i ostvarili neki odgojni ciljevi (Jelavić 1998: 39). Ne može se poučavati, a da se istodobno ne odgaja, iako je moguće odgajati bez poučavanja. (Meyer 2002: 39). Pod poučavanjem podrazumijevamo niz događaja (aktivnosti) koji su oblikovani s ciljem olakšavanja unutarnjeg procesa učenja (Pastuović 1999: 550). **Obrazovanje** je intencionalno, pedagoški osmišljeno i sustavno organizirano učenje odnosno iskustvo pojedinca koje se očituje u porastu znanja i vještina te razvoju (formiranju) sposobnosti (Jelavić 1998: 15). U nastavi se tako uz odgojne zadatke određuju još i obrazovni i funkcionalni zadaci. Budući da je obrazovanje usmjereno na stjecanje znanja i razvoj vještina i sposobnosti, pogodnija je podjela na zadatke: odgojni/afirmativni; materijalni/informativni/spoznajni/kognitivni te funkcionalni/formalni/formativni/psihomotorički/operativni (usp. Jurčić 2012: 40). *Materijalni zadaci* odnose se na stjecanje znanja, na sadržajnu stranu programa (imenovati, opisati, precizirati, razlikovati, definirati). *Funkcionalni zadaci* odnose se na predviđanje onoga što će učenici postići ili u čemu će napredovati tijekom nastavnog sata glede sposobnosti i prednosti, a općenito se mogu odnositi na sposobnost prikupljanja i uporabe informacija, sposobnost usmenoga, pisanoga ili praktičnoga izražavanja, sposobnost razgovora i rasprave o problemu i rezultatima rješavanja problema. (*isto*: 40)

Opći cilj postizanja odgoja i obrazovanja nastoji se postići nastavom preko odgojnih, materijalnih i funkcionalnih zadataka. *Nastava* se pritom promatra kao pojavni oblik organiziranoga učenja (u okviru neke ustanove: škola, tvornica, otvoreno učilište, vojska i dr.) kojemu je cilj odgoj i obrazovanje njenih sudionika (Jelavić 1998: 20). Nastava je odgojno-obrazovni proces. Nastava je planska interakcija nastavnika i učenika za izgradnju predmetne, socijalne i osobne kompetencije (Meyer 2002: 36). Radi se o odnosu prisile koja sama sebe ukida jer joj je cilj poticanje samostalnosti odgajnika koji neće ovisiti o svojim odgojiteljima i koji će sam moći utjecati na svoj daljnji razvoj i na razvoj boljega društva (usp. *isto*: 40). Težnja za osamostaljivanjem učenika koji će razviti svoje potencijale i moći djelovati na društvo proizlazi iz pedocentriškoga pristupa (usmjerenost na dijete, ne na sadržaj i društvene zahtjeve). Pedocentizam³⁰ se pojavio početkom dvadesetoga stoljeća kao reakcija na staru europsku (represivnu) školu, no njegovi predstavnici, želeći prevladati jake tradicije stare škole, imali su nedaće s nesustavnošću i neorganiziranošću, pa i nekritičkim veličanjem djeteta. (Bognar i Matijević 2002: 14) U školi svakako trebaju biti živahni, interaktivni,

³⁰ Grčka riječ *pais* (παῖς) znači dijete (*Grčko-hrvatski rječnik* 2005: 308). Ta je riječ korijen termina *pedagogija*, ali i termina *pedocentizam*.

fleksibilni razredi u kojima je učenik često pred pločom. Naime, interaktivno učenje ima mnoge prednosti (što je dokazano istraživanjima o mozgu i učenju), a poticanjem raznolikih stilova učenja³¹ možemo doprijeti do različitih pojedinaca. (Jensen 2003: 235) Danas didaktičari zagovaraju školu okrenutu čovjeku i ljudskim potrebama, ali i organiziranost nastave u kojoj neće biti zanemareni zahtjevi društva za određenim znanjem (usp. *isto*: 14; Jurčić 2012: 61). Kao takva, nastava je jedan od najpogodnijih načina za očuvanje kulturne baštine. Kad se radi o težnji razvijanja nastave o splitskom govoru u splitskim osnovnim školama, to bi značilo da bi nastavnici i učenici imali priliku razvijati svijest o ulozi i važnosti kulture grada Splita u hrvatskoj kulturi (usp. Težak 1996: 409) te bi se upoznawali s jezičnim zakonitostima splitskoga govora razumijevajući važnost čakavštine za svoju zajednicu u kojoj će je i dalje njegovati i promicati, makar je ne koristili u svakodnevnom govoru. Možemo reći da postoje i kulturološki i didaktički razlozi za unošenje dijalektoloških i dijalektnih sadržaja u nastavu, ali detaljniji osvrt na to uslijedit će dalje u tekstu (usp. *isto*: 409).

Od brojnih dokumenata kojima se regulira odgojno-obrazovni rad, u didaktici se najviše osvrće na ***nastavni plan i program***. To je školski je dokument koji se sastoji od dvaju dijelova: od nastavnoga plana i nastavnoga programa. *Nastavnim se planom* tako u obliku tablice propisuju odgojno-obrazovna područja ili nastavni predmeti u školi, redoslijed poučavanja tih područja ili predmeta po razredima/semestrima te tjedni broj sati za pojedino područje ili predmet. *Nastavnim se programom* propisuje opseg, dubina i redoslijed nastavnih sadržaja u pojedinom nastavnom predmetu. (Poljak 1989: 99, 101 prema Težak 1996: 193) Primjer za određivanje odgojno-obrazovnih područja, a ne nastavnih predmeta, može se pronaći u mađarskoj eksperimentalnoj školi u Szentlőrincu gdje su odgojno-obrazovni sadržaji grupirani u tri područja: društvena komunikacija, sadržaji društvene prakse i sadržaji koji razvijaju pojedinca (Bognar i Matijević 2002: 178). Bilo je pokušaja strukturiranja odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti u područja i u povijesti hrvatskoga školstva unutar eksperimentalnih škola (*isto*: 179), a danas su u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (kratica: NOK), kao glavnom dokumentu za odgojno-obrazovni sustav, određena očekivana učenička postignuća za odgojno-obrazovna područja (jezično-komunikacijsko, matematičko, prirodoslovno, tehničko i informatičko, društveno-humanističko, umjetničko, tjelesno i

³¹ Postoje različiti stilovi učenja, tj. preferirani načini razmišljanja, obrade i razumijevanja informacija. Učenici postižu bolje rezultate kad uče na način koji odgovara stilu koji preferiraju. (Jensen 2003: 31). Postoje različiti modeli stilova učenja, a često se govori o učenicima kao o auditivnim, vizualnim ili kinestetičkim tipovima (*isto*: 32).

zdravstveno) po ciklusima³² uz što je naznačena predmetna struktura svakog odgojno-obrazovnog područja. NOK upućuje nastavnike na to da nadiđu predmetnu specijalizaciju i podjednako sudjeluju u razvijanju ključnih kompetencija učenika, primjenjujući načelo podijeljene odgovornosti, posebice u ostvarenju vrijednosti koje se prožimaju s međupredmetnim temama. Kurikulum (nacionalni kurikulum) postaje dio didaktike, ali se više proučava u teorijama kurikuluma. (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 7, 8, 9, pregled: 1. 6. 2014.)

Metodika je pedagoška disciplina koja proučava zakonitosti odgoja i obrazovanja putem jednoga nastavnoga predmeta (Bezić 1989: 36). Prema Klafkiju metodika je teorija poučavanja i učenja (Klafki 1994: 15). No metodika (grč. μέθοδος³³ = put prema čemu, metoda) sužava svoj predmet na metode i metodičke postupke u poučavanju, tj. u nastavi. Kod nas se tradicionalno govori o metodikama nastave pojedinih predmeta, pa tako i o metodici nastave hrvatskoga jezika o čemu će još biti riječi. (usp. Težak 1996: 11) Termin koji se odnosi općenito na proučavanje metoda u nastavi bio bi *metodika nastave*³⁴, ali termin metodika često se koristi u množini kako bi se istaknulo da postoji onoliko metodika koliko ima nastavnih područja / nastavnih predmeta (usp. Bezić 1989: 36). Bognar i Matijević ističu praktični aspekt metodike te je određuju kao specijalnu didaktiku koja se bavi odgojno-obrazovnim procesom na konkretnoj razni. To je grana didaktike koja se i sama dijeli (grana) na metodiku odgoja i metodiku obrazovanja, a unutar njih su metodike užih odgojnih i obrazovnih područja (npr. metodika humanističkoga odgoja, metodika umjetničkoga obrazovanja i dr.). (Bognar i Matijević 2002: 29, 404)

Meyer upozorava da metodika odgovara na pitanje prenošenja, na pitanje o načinu (Meyer 2002: 13). Metodike nastavnih predmeta temeljitije proučavaju metode – načine komuniciranja subjekata u nastavi nekog predmeta povezane s ostvarivanjem zadataka (usp. Bognar i Matijević 2002: 404). One imaju ulogu daljnje konkretizacije didaktike, ali imaju i povratni utjecaj na njezino oblikovanje (*isto*: 33). „Metodike su uvijek vezane za određenu didaktičku koncepciju, iako one kao svoja polazišta uzimaju i dostignuća drugih teorijskih disciplina“ (*isto*: 33). Tako metodičari koji su prihvatili didaktički koncept predmetno-satnog

³² Ciklusi označavaju niže razrede osnovne škole, više razrede osnovne škole te stupnjeve srednje škole.

³³ Usp. *Grčko-hrvatski rječnik* 2005: 263.

³⁴ Kod Zore Itković nalazimo razmatranje opće metodike nastave (Itković 1997).

sustava razvijaju predmetne metodike koje oblikuju uz pomoć drugih znanosti poput psihologije, sociologije i sl. Nastavnici praktičari trebali bi u metodikama moći pronaći poticaj i korisne ideje uz dovoljno slobode za vlastita rješenja, a njihova iskustva pritom imaju posebno značenje za daljnje razvijanje pojedinih metodika (te utjecaja na didaktiku). (*isto*: 31, 33)

Pojam koji je nadređen svim spomenutima pojmovima bila bi *didaktika*. **Didaktika** je pedagojska disciplina koja istražuje zakonitosti odgojno-obrazovnoga procesa (usp. Bognar i Matijević 2002: 401). Kao rezultat didaktičkih istraživanja nastaju didaktičke teorije, sustavi, pravila, hipoteze, znanstvena objašnjenja na temelju kojih se donose odluke važne za odgojno-obrazovnu praksu (usp. *isto*: 401). U tim teorijama promišlja se o svrsi nastave, ali i o mogućim oblicima rada, metodama i medijima pogodnima za ispunjavanje odgojnih i obrazovnih zadataka. Riječ *didaktika* potječe od grčke riječi διδάσκω³⁵ što znači poučavam, učim, a u jednoj od mnogobrojnih definicija nalazimo da je didaktika teorija i praksa učenja i poučavanja (Meyer 2002: 13). Ona je, za razliku od metodike koja je usmjerena na načine 'prenošenja znanja', usmjerena više na pitanje sadržaja, na pitanje o predmetu uz razmatranje uzroka i svrhe didaktičkoga djelovanja (*isto*: 13). Suvremeni pristupi u didaktici usto preusmjeravaju važnost sa sadržaja na učenika, tj. učenik postaje aktivni subjekt u nastavi i procesu planiranja nastave te se u školstvu biraju sadržaji u skladu s aktualnim potrebama ljudi i s razvojnim potencijalom društva (usp. *isto*: 18). Promjene u društvu i pojava teorija kurikuluma utječu na smjer razvoja didaktike i didaktičkih teorija.

Poljak je pisao kako je didaktika grana pedagogije usmjerena na proučavanje opće zakonitosti obrazovanja, Bognar i Matijević pišu o didaktici kao o teoriji odgojno-obrazovnoga procesa, Palekčić piše da se u didaktici radi o (učiteljskom) razvijanju pristupa poučavanju unutar plana i programa (Jurčić 2012: 62). Prema Jelaviću, didaktika je teorijsko promišljanje nastave, mišljenje poučavanja i učenja (Jelavić 1998: 10). Vidljivo je kako Poljak, Bognar i Matijević, Palekčić i Jelavić svojim definicijama didaktike ne obuhvaćaju nastavnu i pedagošku praksu kao što je to slučaj kod Meyera. On zastupa stajalište manjine, čega je i sam svjestan (Meyer 2002: 15). Inozemni i hrvatski didaktičari naglašavaju didaktičku usmjerenost na teoriju. Klafki piše o didaktici kao o teoriji obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju (Klafki 1994: 15). Didaktika polazi od izravnog

³⁵ Usp. *Grčko-hrvatski rječnik* 2005: 102.

nastavnog iskustva, teorijski ispituje i preispituje tu praksu kako bi je uopćila i unaprijedila *misao* o njoj (Jelavić 1998: 10). Iako izrasta iz prakse, didaktika se ne može svesti na tu praksu, već nudi znanstveni pristup (*isto*: 10). Hrvatski didaktičari Bognar i Matijević kao konkretizaciju didaktike promatraju metodike. Koje spoznaje didaktika donosi i koja se rješenja za unapređenje prakse relevantna za temu ovoga rada mogu izlučiti, pokušat ćemo razmotriti uvidom u spoznaje navedenih i drugih poznatih teoretičara.

3. 1. 2. Didaktičke teorije – što primijeniti u modernoj nastavi

Didaktika je odgovor na zahtjeve vremena, pa je Komensky sa svojom *Velikom didaktikom* krenuo od misli da treba „svakoga svemu i sasvim“ poučavati, a s vremenom je osnovni pojam didaktike ostao poučavanje, ali prilagođeno zahtjevima vremena i pojedinaca tog vremena (usp. Jelavić 1998: 12). Didaktika proučavanjem prakse stvara teorije kojima omogućuje orijentaciju na što se usmjeriti kako bi nastavno učenje bilo u skladu s razvojnim potrebama i mogućnostima učenika, sudionika u nastavi (usp. *isto*: 10). Kao što se govori o metodikama (u množini), tako se može govoriti i o didaktikama. Postoje opće didaktike, didaktike struke i mnoštvo specijalnih didaktika: didaktika gimnazije, visokoškolska didaktika, didaktika kojom se istražuju zadaci spolnoga odgoja, didaktika prirodnih znanosti itd. (Meyer 2002: 28). *Opće didaktike* ili *opći didaktički modeli* postavljaju si za cilj teorijski sveobuhvatno i praktički učinkovito razjašnjenje pretpostavki, mogućnosti i posljedica učenja i poučavanja (*isto*: 28). Takvim didaktičkim modelima koje ćemo nazivati didaktičkim teorijama bavimo se u ovom radu. Polazi se od pretpostavke da se uz pomoć didaktičkoga modela može doći do analize i modeliranja didaktičkoga djelovanja u sklopu školskih i izvanškolskih aktivnosti, do čega će se, uz podatke iz prakse/nastave u jednoj splitskoj školi, pokušati doći u ovom radu. (usp. *isto*: 29) Vrijedi napomenuti kako *didaktike struke* istražuju specifične probleme nastave u nekom nastavnom predmetu, a tradicija školstva neke države diktira hoće li se više govoriti o didaktici predmeta ili o metodici nastave predmeta³⁶. U hrvatskoj je tradiciji, vjerojatno pod ruskim i njemačkim utjecajem, uvriježeno govoriti o metodikama nastave pojedinih predmeta, npr. o metodici nastave hrvatskoga jezika, iako je bilo pokušaja da se govori o didaktici hrvatskoga jezika kada je T. Peruško dao naziv svojoj

³⁶ Pri korištenju naziva *metodika* uvijek se mora spominjati *nastava* koja se ne mora spominjati u nazivu *didaktike struke* (usp. Težak 1996: 11).

knjizi *Materinski jezik u obaveznoj školi (Specijalna didaktika)* (Težak 1996: 11). No didaktika (pojednog predmeta) upućuje na sve protege poučavanja i kao naziv trebalo bi je koristiti uz naziv metodika (nastave pojednog predmeta) koja je samo jedan njezin dio i upućuje na metode (usp. *isto*: 11).

U didaktičkim teorijama, naročito od devedesetih godina 20. stoljeća, u centar se stavlja *učenik* koji treba doseći stupanj samostalnosti kako bi se odvojio od odgojitelja-nastavnika (Meyer 2002: 30, 40). To se ne može postići predavanjem i isključivo frontalnim radom te odradom sata s namjerom tek obrade propisanoga sadržaja. Znanja, sposobnosti i vrijednosti isključivo su rezultat osobnoga učenja te je uloga nastavnika takva da pružaju potporu i stvaraju uvjete za valjano učenje koji će odgovarati različitim stilovima učenja svih učenika u razredu. (usp. Jurčić 2012: 62) U pet najpoznatijih didaktičkih teorija, didaktičari Klafki, Schulz, von Cube, Möller te Winkel iznose teoretske postavke koje bi mogle koristiti svima koji žele kompetentno djelovati u modernoj nastavi i unapređivati je.

Klafki kao središnji pojam svoje didaktike ističe obrazovanje kao kritičku kategoriju i kategoriju usmjerenu na djelovanje razvijajući didaktičku teoriju obrazovanja (Klafki 1994: 15). On svoju didaktičku teoriju razvija u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju ističući kako se aktivnim učenjem razvijaju sposobnosti samoodređenja i solidarnosti (*isto*: 30). Nastavnik treba pomagati učenicima u procesu njihova aktivnoga sudjelovanja u nastavi u kojoj uče putem otkrivanja (smisleno, s razumijevanjem) i pri kritičkoj analizi nastave te sadržaja koji im se nudi. Poučavanje treba biti organizirano s učenicima *zajedno*, učenici bi trebali sudjelovati u planiranju nastave. Tada se može govoriti o *otvorenoj nastavi* ili *nastavi usmjerenoj prema učeniku* za koju se Klafki zalaže, a koja se naročito promiče u modernim teorijama kurikuluma. (*isto*: 17) Treba poticati i planiranje u kojem sudjeluje grupa nastavnika kao još jedan vid *zajedničkoga planiranja nastave* (*isto*: 31). Poučavanje i učenje trebaju se promatrati kao interakcijski proces u kojem svi aktivno sudjeluju i svi aktivno uče. Učeničke mogućnosti rasuđivanja, vrednovanja i djelovanja imaju svrhu promišljenog i djelatnog suočavanja s povijesno-društvenom stvarnošću koje se naročito želi postići pri poučavanju dijalektoloških sadržaja (*isto*: 17).

Formalno-organizacijski nastavni okvir u većini škola određuje 45-minutni nastavni sat, no za didaktički obrazloženo planiranje nastave temeljnom bi jedinicom, prema Klafkiju, trebalo smatrati tematski određenu nastavnu jedinicu, nastavni projekt ili tečajnu sekvencu definiranu nekim tematski i ciljevima određenim sklopom. Potom se može odrediti didaktičko

mjesto pojedinih nastavnih sati i dvosati. (*isto*: 31) Uz isticanje otvorene nastave i određivanja ciljeva, s modernim teorijama Klafkija povezuje i težnja da se planiranje nastave promatra kao otvoreni nacrt koji je potreban nastavniku za fleksibilno djelovanje (usp. *isto*: 31). „Mjerilo didaktičke kvalitete nekog nastavnog planiranja nije pitanje je li nastava stvarno održana vjerno prema planu, već je li planiranje nastavniku omogućilo didaktički obrazloživo, fleksibilno djelovanje u nastavi, a učenicima produktivne procese učenja koji pridonose – ma kako to bilo ograničeno – razvijanju njihove sposobnosti samoodređenja i solidarnosti“ (*isto*: 31).

Didaktička teorija koju predstavlja **Schulz** naziva se teorijom poučavanja i usmjerava se na didaktičko djelovanje u polju škola (Schulz 1994: 37). U takvom didaktičkom modelu također je dana važnost kritičkom odnosu učenika spram nastave pri čemu se samoproizvodnja učenika kao orijentiranih članova društva sposobnih da djeluju ne može ostvarivati bez sporazumijevanja s njima o zadatku, namećući im nešto što je opravdano jedino time što koristi interesima društvenih nalogodavaca (*isto*: 39). Schulz ističe *emancipacijsku relevantnost nastave* koja se zbiva kada učenici steknu trajnu sposobnost za relativiziranje danih odnosa i za razmišljanje o alternativnim odgovorima (*isto*: 40). Cilj je didaktičkoga djelovanja sporazumijevanje onih koji primarno poučavaju s onima koji primarno uče (i jedni i drugi također se međusobno sporazumijevaju) o momentima djelovanja: o nastavnim ciljevima, o polazištu, o varijablama posredovanja (metodama, medijima), o kontrolama uspjeha (koje učenicima i učiteljima omogućuju samoregulaciju u nastavnoj komunikaciji) (*isto*: 41.). Kao u teoriji obrazovanja (Klafki), tako i u teoriji poučavanja kvalitetna interakcija i komunikacija sudionikā nastavnoga procesa iznimno je važna te, kao Klafki, i Schulz ističe koncept *otvorene nastave* (usp. *isto*: 46). Kod Schulza još nailazimo na spominjanje *skrivenoga nastavnoga programa* koji se pojavljuje unutar institucije u kojoj se poučavanje odvija te se iščitava iz konteksta ustanove, iz ponašanja nastavnika (*isto*: 42). U teorijama kurikulumu razvijat će se pojam *skrivenoga kurikulumu*³⁷. Schulz pak spominje kurikulum zagovarajući *otvoreni kurikulum* i naglašavajući potrebu sudjelovanja praktičarā u planiranju, a pritom i mogućnost realističke preinake programa tijekom rada jer je zadani program „otvoren“ za promjene u skladu s učiteljsko-učeničkim grupama, dok se odustaje od savršenog planiranja odozgo (*isto*: 46).

³⁷ U teorijama kurikulumu spominje se *prikriveni kurikulum* (*hidden curriculum*) (usp. Pastuović 1999: 135).

U (didaktičkoj) teoriji poučavanja navode se 4 razine planiranja: perspektivno planiranje, grubo planiranje, procesno planiranje i korektivno planiranje. *Perspektivno planiranje* odnosi se na planiranje za dulje vremensko razdoblje (za semestar, godinu ili za završavanje određenih vrsta škola), a njime se određuje okvir djelovanja za pojedine predmete, grupu predmeta ili čitav nastavni program. *Grubo planiranje* odnosi se na planiranje pojedinih nastavnih jedinica. *Procesno* je *planiranje* poredak donošenja odluka u vremenu kada je to potrebno. *Korektivno* je *planiranje* ono planiranje koje se događa tijekom nastavnoga procesa ako se pokaže potrebnim. (*isto*: 47) Kada se pri planiranju promišlja o nastavnim ciljevima, teži se poticanju kompetencije, autonomije i solidarnosti (*isto*: 50). O autonomiji i solidarnosti već je ponešto rečeno. O kompetencijama se u suvremenim odgojno-obrazovnim krugovima puno piše i govori te ćemo se još kasnije u radu njima posvetiti, no važno je primijetiti kako se pojam kompetencijā ističe u teoriji poučavanja.

Iz kibernetičko-informacijske teorije (predstavlja je Felix **von Cube**) ovdje ćemo izdvojiti tezu o tome što su odgoj i obrazovanje³⁸: „Odgoj i izobrazba označavaju proces tijekom kojega adresati, uz stalnu korekciju, bivaju vođeni prema danom odgojnom ili obrazovnom cilju“ (Cube 1994: 62). Procesi odgoja i obrazovanja u ovoj su teoriji shvaćeni kao procesi regulacije koji se mogu prikazati kao regulacijski krug, pri čemu se na učenike ciljno usmjereno utječe (upravlja). *Regulacijski krug* nije osobna ili pozicijska shema, već isključivo funkcionalna shema gdje se na pojedinim instancijama može naći jedna (u ekstremnom slučaju) ili više različitih osoba. Sveukupnost utjecajā promatranu sa stajališta učenika von Cube naziva socijalizacijom. (*isto*: 63, 64) Regulator je odgojitelj ili nastavnik kao strateg, a strategijom se naziva plan tijeka nekog procesa za postizanje danog cilja. Obrazovna je strategija u tom slučaju plan za postizanje nekog obrazovnog cilja. Mediji, osobni i tehnički, izvršni su članci u odgoju i izobrazbi koji služe provođenju obrazovne strategije. (*isto*: 64) U ovoj didaktičkoj teoriji primjenjuju se informacijskoteorijske metode pomoću kojih možemo dobiti jasne iskaze o tome kako valja rasporediti obavijest, kako je strukturirati, koliko je puta ponoviti. (*isto*: 66) Unutar predlaganja didaktičko-metodičkih rješenja za planiranje nastave o splitskome govoru nismo se koristili tim metodama, ali vrijedi ih spomenuti kao korisne za neke druge slučajeve. Ono što von Cube ističe, a što još možemo itekako uzeti u obzir tijekom organiziranja dijalektoloških sadržaja, svakako jest potreba da sadržaji budu svrstani tako da adresatu omoguće shvaćanje povezanosti te da potiču adresata

³⁸ Von Cube koristi termin *izobrazba*.

da u prvom redu teži spoznajama³⁹, a ne samo znanjima – samo poznavanju činjenica (*isto*: 75).

Winkel je predstavnik kritičke teorije nastavne komunikacije. Didaktiku smatra teorijom poučavanja i učenja kojom se sustavno osvjetljuje praksa – uvijek teža, složenija i proturječnija nego teorija koju se razvija. (Winkel 1994: 97) Teorija kao obrazloženo opravdanje, sustavno razmišljanje i uvjerljivo raspoređivanje čuva od proizvoljnosti one koji žele mijenjati praksu (*isto*: 97). Ova didaktička teorija kritička je utoliko što ne prihvaća nekritički postojeću stvarnost i stvarno postignute vrijednosti našeg društva, već ih permanentno nastoji popraviti jer se smatra kako škola može sudjelovati u poboljšanju ljudskih stvari, što je još i Komenski smatrao (*isto*: 98). Stoga ova teorija podržava zahtjev za osiguranjem održivosti kulturnoga dobra kroz znanost i prosvjetu promicanjem tog dobra, povećanjem njegove vrijednosti te mogućnošću prenošenja tradicije nasljednicima putem formalnog i neformalnog obrazovanja (usp. *Rješenje* Ministarstva kulture). Time bi se promicala *humanizacija*, ali i *demokratizacija* područja života, između ostaloga i zato što se dopušta učenicima na području Splitsko-dalmatinske županije, a posebno u gradu Splita da upoznaju kulturu svoga „splitskoga naroda“ (usp. Winkel 1994: 98).

Komunikativnost koju promiče ova teorija povezana je sa zahtjevom da poučavanje i učenje bude komunikativnije i više usmjereno na učenika, kooperativnije, transparentnije, manje podloženo smetnjama te da učenici više mogu odlučivati o nastavi i sebi samima (*isto*: 99). Instrumentalno-subjektivističku evaluaciju učenikā (i nastavnikā) trebalo bi odbaciti kako bi se postizanje rezultata u učenju usmjerilo prema poboljšanju ljudskih prilika (*isto*: 112). Ocjenjivanje i testiranje u tom bi slučaju trebalo služiti da učitelj ne dobije otkaz, da ne zakidamo učenike (*isto*: 108). Nastavni se procesi promatraju kao u svjetlu reflektora: svjetlo je jednom upravljeno na aspekt *posredovanja* (zahvate i činove učenja; medije; metode; artikulaciju i organizaciju nastave), drugi puta na *sadržaje* (Winkel govori o strategijama idealnih programa, službenih programa i skrivenih programa), na *odnose* (elemente socijalne interakcije, smjerove interakcije i oblike nastave) ili na *poremećaje* (vrste poremećaja – disciplinske smetnje, provokacije, smetnje izvana; određivanje poremećaja; smjerove poremećaja; uzroke smetnji; posljedice smetnji) (*isto*: 105, 106).

³⁹ *Spoznaje* su prema von Cubeu shvaćanje povezanosti, struktura i pravila (Cube 1994: 66).

Kritičko-komunikativna didaktika najmlađa je od pet najpoznatijih didaktičkih teorija (usp. *isto*: 99). Iako se te teorije razlikuju pri isticanju najvažnijih momenata, u svim teorijama možemo uočiti zalaganje za nastavu usmjerenu na učenika, važnost komunikacije nastavnika i učenika, važnost postavljanja ciljeva koji se žele postići, a koji su povezani sa stjecanjem kompetencija (one se ne nazivaju kompetencijama u svim teorijama). U teoriji kurikulumu koju izlaže Christine Möller to postaju ključna pitanja. Slijedi razmatranje o teoriji kurikulumu kao o jednoj od didaktičkih teorija koja se povezuje sa suvremenim teorijama kurikulumu.

3. 1. 3. Teorije kurikulumu

Među didaktičke teorije uvrštava se teorija kurikulumu Christine Möller. Ona je naziva još ciljno usmjerenim pristupom. **Möller** ističe kako ne postoji kurikulumski didaktički model jer prema značenju obaju temeljnih pojmova takvo određenje ne bi imalo naročitog smisla. (Möller 1994: 79) Kako bismo razumjeli kako se to temeljni pojmovi (didaktika i teorija kurikulumu / kurikulum) isključuju, najprije treba odrediti značenje pojma kurikulum.

Kurikulum ili **kurikul**⁴⁰ javlja se u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redoslijed učenja gradiva po godištima što je dugo bilo, a ponegdje je i danas, poistovjećeno s nastavnim planom i programom (Previšić 2007: 17). Nastavni plan i program kao dokument proučava se unutar didaktike koja je dugo bila usmjerena isključivo na sadržaj. Didaktičke teorije s kraja 20. stoljeća i one novije ne usmjeravaju se više toliko na sadržaj te ističu usmjerenost na učenika te na kompetencije koje želimo razviti korištenjem različitih metoda. (usp. *isto*: 17; Meyer 2002: 30) Tako se didaktika isprepleće s **teorijama kurikulumu** unutar kojih se proučava **kurikulum** kao dokument koji obuhvaća definirane ciljeve i sadržaje učenja, metode, situacije i strategije te načine evaluacije (usp. Bognar i Matijević 2002: 401). U europskoj (njemačkoj) je pedagoškoj tradiciji spominjanje didaktike i nastavnoga plana i programa, a u američkoj je tradiciji spominjanje teorija kurikulumu (ili samo kurikulumu) i termina kurikulum koji se odnosi na dokument (usp. Bognar i Matijević 2002: 401; Palekčić

⁴⁰ Prema *Hrvatskome pravopisu* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje trebalo bi pisati i govoriti riječ *kurikul* kao prilagođenu tuđicu (Jozić i sur. 2013: 142). No u ovom radu koristi se riječ *kurikulum* zato što se ustalila u pedagozijskom metajeziku. Uz tu riječ u pedagogiji se često koristi i *curriculum*, neprilagođena latinska riječ u hrvatski preuzeta iz engleskoga jezika (*isto*: 142).

2007: 44; Previšić 2007: 17). Pritom se različita shvaćanja uspostave školskoga sustava i nastave zrcale u te dvije različite tradicije: one su rezultat suprotnih tradicija u obrazovanju nastavnika – didaktičkoj nasuprot usredotočenoj na metode i kontrole škola – središnja nasuprot lokalnoj (Palekčić 2007: 43, 44). Nastavnici unutar teorija kurikulumu imaju status državnih uposlenika (službenika) više nego status autonomnih profesionalaca, a neki autori poput Jelavića ističu kako nastavnik ipak djelatno sudjeluje u provođenju (nacionalnoga) kurikulumu te se ne radi o nastavniku-tehničaru (usp. Palekčić 2007: 45; Jelavić 1998: 126). Danas se u Hrvatskoj promiče pisanje kurikulumu u školama na temelju *Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu* koji je službeno objavljen 2010. godine (usp. Jurčić 2012: 28). NOK donosi okvir za stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija. On je osnova za restrukturiranje kurikulumu pojedinih škola: nastavnih planova (ne izjednačuje se s njima, ali je s njima povezan), a potom i predmetnih kurikulumu na razini osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 5, pregled: 2. 6. 2014.) Predmetni nastavnici pri planiranju uz godišnje planove pišu izvedbene mjesečne planove i programe te planove (pripreme) za svaku nastavnu jedinicu, a svi ti planovi temelje se na važećem nastavnom planu i programu i nacionalnom kurikulumu i u njima se definiraju sadržaji te metode kojima se planira potaknuti učenike na određene aktivnosti.

Jasno je zašto Möller ne govori o kurikulumskom didaktičkom modelu. Ona sa svoje pozicije didaktičarke u skladu sa superiornim egzaktnim pristupom izučavanju pedagoških pojava, metodologije, strukture i opće strategije izrade kurikulumu (usp. Previšić 2007: 17) razvija teoriju koju smatra primjenjivom u suvremenom društvu, pogodnom za moderno planiranje procesa poučavanja i učenja. Kurikulum, kako objašnjava Möller, može biti razvijen sa sasvim različitih općedidaktičkih polazišta. Predstavljajući svoj didaktički pristup, definira kurikulum kao plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica koji mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja. (Möller 1994: 79)

„Ciljevi učenja su bitno obilježje *svakog* didaktičkog pristupa“ (*isto*: 79). Budući da se ovaj didaktički pristup naziva **ciljno usmjerenim**, proces određivanja ciljeva uključen je u područje izrade kurikulumu kao jedan od središnjih zadataka autoru kurikulumu te se ciljevi ne smatraju nečim što je unaprijed zadano i što određuje neko vanjsko tijelo ili ustanova (*isto*: 80). Taj proces uključuje prikazivanje uporabiva instrumentarija za izradu ciljeva s koracima koji se mogu naučiti i primjenjivati u praksi (prikupljanje ciljeva učenja, eksplicitan opis

ciljeva, raspoređivanje ciljeva, odlučivanje za ciljeve). Precizni ciljevi nužna su pretpostavka za izbor djelotvornih metoda, a uspjeh poučavanja i učenja, tj. izrađenoga kurikuluma, može se djelotvorno ispitati samo na temelju ciljeva. Ciljeve, pak, treba opisivati tako da se odredi *ponašanje* koje učenik treba pokazati te *sadržaj* na kojemu se to ponašanje treba očitovati. (usp. *isto*: 80, 82)

Razvijanje kurikuluma odvija se u tri međusobno ovisna procesa: planiranje, organizacija i kontrola učenja. Najprije se određuju ciljevi jedne nastavne jedinice te se tako provodi planiranje zadanog ponašanja koje je zapravo *planiranje učenja*. *Organizacija učenja* obuhvaća planiranje optimalnog načina kojim će se pokušati postići zadano ponašanje. *Kontrola učenja* odnosi se na sastavljanje kontrolnih postupaka kojima valja ispitati jesu li ciljevi postignuti i je li se učenik promijenio u odnosu na njegovo stanje s početka učenja, ali i jesu li planirane strategije i materijali optimalni za postizanje odabranih ciljeva. (*isto*: 81, 82) Kod Jurčića uz ove navedene procese razvoja kurikuluma nalazimo i sam proces *izvođenja* kao koraka između organizacije i planiranja (Jurčić 2012: 34).

Kada se krene u određivanje ciljeva za kurikulum ili samo za nastavnu jedinicu, nije dobro služiti se jedino postojećim nastavnim planom i programom (od kojeg se kreće općenito pri planiranju nastave i promišljanju o ciljevima) te bi trebalo iz raznih *izvora* prikupljati različite ciljeve bez obzira hoće li oni kasnije biti odabrani za nastavu. Izvori mogu biti: tekstovi (nastavni programi, predmetnodidaktička literatura, stručna literatura danog predmeta i dr.), školski sustavi, nositelji zanimanja, kontaktne grupe, nastavnici, učenici, roditelji, drugi predstavnici društva (poput korisnikā, stručnjakā, udrugā, ministarstava). (Möller 1994: 82, 83)

U ovom se radu stoga želi uočiti iz kojih različitih izvora proizlaze ciljevi u nastavi hrvatskoga jezika (dijalektologije) kako bi se u empirijskom dijelu ispitalo koliko su važni i kako bi se moglo usmjeravati učenike prema ostvarenju tih ciljeva.

Pri pisanju kurikuluma i pri pisanju bilo koje nastavne pripreme stručnjaci (teoretičari kurikuluma, didaktičari i nastavnici) vode se Bloomovom taksonomijom ciljeva učenja. Uz definiranje pojmova odgoja i obrazovanja uz didaktiku, spominjali smo kako se određuju odgojni i obrazovni zadaci, što znači da postoje odgojni i obrazovni ciljevi učenja iz kojih se

ti zadaci⁴¹ izvode (usp. Jurčić 2012: 37). U Bloomovoj taksonomiji ciljevi se raspoređuju prema njihovoj pripadnosti afektivnom (odnosi se na odgoj), kognitivnom (odnosi se na stjecanje znanja) ili psihomotornom (odnosi se na razvoj vještina i sposobnosti) području ponašanja (Möller 1994: 85). Ta se područja dalje granaju, a s njima i ciljevi. Nastavnici u školama najčešće posežu za taksonomijom kognitivnih ciljeva učenja koja se dijeli na: znanje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu, evaluaciju (usp. *isto*: 85). Prema navedenoj taksonomiji npr. u metodici nastave hrvatskoga jezika planira se ustroj sata unutar pojedinih metodičkih sustava (usp. Slavić 2011: 12).

„Uz kurikularni pristup, ciljeve učenja je moguće podijeliti na **opće** i **posebne** ciljeve“ (Jurčić 2012: 38). **Opći ciljevi** zapravo su temeljni ciljevi odgoja i obrazovnosti te se formuliraju tako da omogućuju odgovore na pitanja poput: Kakva je učenikova zrelost u odgojnosti (tjelesnim, radnim, intelektualnim, moralnim i estetskim vrijednostima), a kakva u obrazovanosti (znanjima, umijećima i navikama) za prijelaz iz nižega odgojno-obrazovnog sustava u viši? Koliko je kao zrela osoba razvio kvalitete odnosa prema sebi i vladanja sobom (osobna discipliniranost), odnosa prema drugima (smisao za zajednicu), odnos prema učenju, radu, materijalnim i kulturnim vrijednostima, prema domovini i sl.? **Posebne ciljeve** učitelj formulira odgovorima na pitanja: Može li učenik primijeniti stečeno znanje? Kakva je njegova vještina komunikacije? Koliko je razvijeno njegovo kritičko mišljenje? Kako samovrednuje osobno učenje? Je li razvio timski duh?“ (*isto*: 38) Klafki ciljeve također dijeli na opće i posebne koji se razvijaju na temelju neke predviđene teme (u različitim dokumentima od kurikuluma i nastavnih planova i programa do nastavnih priprema). Pritom razlikuje 4 razine ciljeva učenja: 1) najopćenitiji cilj ili nekoliko najopćenitijih ciljeva učenja (primjerice samoodređenje kao odgojni cilj povezan sa zrelošću); 2) поближе određenje općenitih pojmova, ali još uvijek izvan stvarnih područja (npr. sposobnost kritike i rasuđivanja); 3) konkretizacija ciljeva iskazanih na prvoj i drugoj razini (npr.: Što znači

⁴¹ Spominjali smo *odgojne i obrazovne zadatke*, a i dalje ćemo ih spominjati, no treba znati kako: „Kurikulum nastave navodi samo ciljeve nastave, a ne razrađuje njezine zadatke jer njegovo tumačenje cilja donekle odgovara pojmu zadaci nastave. Međutim, s obzirom na činjenicu da se vođenje odgojno-obrazovnoga procesa temelji na didaktičkim teorijama kao sustavnim vezama didaktike, teorije kurikuluma i teorija škole, nužno je spomenuti didaktičke zadatke.“ (Jurčić 2012: 39) Težak i Slavić govore o *odgojnim i obrazovnim zadaćama* jer shvaćaju zadatke kao konkretizaciju zadaća (Težak 1996: 21; Slavić 2011: 35). U *Nastavnom planu i programu* također nalazimo *zadaće* nastavnih područja (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25).

sposobnost rasuđivanja i kritike na području jezične komunikacije?); 4) ciljevi na području pojedinih predmeta i njihovih veza. (Klafki 1994: 22–24)

Američki teoretičari kurikuluma predložili su nekoliko kriterija za izbor ciljeva učenja, a Möller ih navodi kao jedan od mogućih načina kojim se može doći do konačne odluke o validnim ciljevima: kriterij društvenih zahtjeva, kriterij temeljnih ljudskih potreba, kriterij demokratskih ideja, kriterij konzistentnosti, kriterij interpretacije s obzirom na ponašanje, kriterij značajnosti za predmet, kriterij optimalne dostizivosti školskim učenjem (Möller 1994: 88). Ovi kriteriji mogli bi biti vrlo korisni kad se promišlja o potrebi organiziranja nastave o splitskome govoru u splitskim školama i kad se razmišlja kojim ciljevima bi takva nastava trebala voditi. Ciljevi su, kako smo rekli, povezani sa sadržajem pa se ovi kriteriji određivanja ciljeva koriste uz različite kriterije izbora sadržaja.

Nakon određivanja ciljeva, proces organizacije učenja nastavlja se izborom i razvijanjem nastavnih metoda i medija pomoću kojih će učenici optimalno, bez neželjenih sporednih utjecaja, moći dostići postavljene ciljeve (*isto*: 88). Provjera/kontrola učenja odvija se uz pomoć ciljno usmjerenih testova i zadataka koje smo složili nakon osvrta na ranije zadane ciljeve. Zadaci također doživljavaju provjeru nakon što su poslužili u ispitivanju učenika: ispituje se valjanost sadržaja, analiziraju se zadaci, određuje se pouzdanost. (*isto*: 92)

Demokratizacija se u ovakvoj teoriji očituje u tome što se učenicima, učiteljima i roditeljima daje mogućnost kompetentnoga suodlučivanja i suodređivanja koje je pripremljeno informiranjem i transparentnim iskazivanjem namjera (*isto*: 92, 93).

Hrvatski didaktičar Filip Jelavić pri opisivanju nastavnoga kurikuluma ističe kako ciljevi predstavljaju standard koji omogućuje ustanovljavanje, usmjeravanje, ocjenjivanje i regulaciju kurikulumske poučavanja i učenja (Jelavić 1998: 127). „Temeljno je u **organizaciji dovesti u optimalan odnos ciljeve, program (sadržaj) s odgovarajućim situacijama učenja**. Centralna je misao: **najbolje se uči ono što sami činimo, u čemu smo stvarno angažirani, kad slobodno formiramo odgovore na neku situaciju**“ (*isto*: 129). Kurikulumski pristup napustio je shvaćanje poučavanja kao transmisiju „gotovog“ znanja te nastavnik nije dominantan (ni jedini) izvor znanja. Nastavnik mora učeniku omogućiti učenje putem medijskih i izravnih iskustava, a prednost treba dati izravnim iskustvima koja imaju veću valjanost. (*isto*: 128)

Jurčić ističe dvije razine kurikuluma unutar škole: školski kurikulum i kurikulum nastave (Jurčić 2012: 25). **Školski je kurikulum** takav školski dokument kojim se utvrđuju osnovni smjerovi djelovanja, stvaranja autentične slike škole, razvijanje pretpostavki razvoja, unapređivanje vrsta i tehnika evaluacije (*isto*: 29). Obuhvaća ukupni školski rad, poglavito *nastavu* kao jezgru školskoga rada (Jurić 2007 prema Jurčić 2012: 29). Školski kurikulum odražava ukupnost dinamike i djelovanja škole posebice u područjima: rukovođenje škole, učinkovitost škole i školsko ozračje (Jurčić 2012: 29). Sva ta područja međusobno su povezana, pa tako kvalitetno vođenje s biranjem kompetentnoga osoblja i poticanjem kvalitetnih međuljudskih odnosa utječe na učinkovitost škole. Školsko ozračje najčešće je odraz kvalitete ranije spomenutih područja. Moglo bi ga se odrediti kao sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednosti i obrazaca ponašanja pomoću kojih se rješava temeljno pitanje – pitanje opstanka i razvoja, te se upravo ovo područje može istražiti kvalitativnom metodologijom (npr. opažanjem) kako bi se uočilo politiku škole i potaknulo na neke promjene. (usp. *isto*: 31) Kurikulum izvannastavnih aktivnosti, kurikulum neformalnih programa (ekološki program), kurikulum zdravstvene prevencije, kurikulum socijalnih kompetencija, kurikulum interkulturalnih kompetencija – to su neki od školskih podsustava školskoga kurikuluma (*isto*: 32, 33). **Kurikulum nastave** u širem smislu obuhvaća sve pretpostavke ostvarenja odgoja i obrazovanja (kurikularni krug), a u užem smislu radi se o planu didaktičkih ciljeva i sadržaja usustavljenih u programima odgoja i obrazovanja te se odnosi na organiziranje redovite, dopunske, dodatne, izborne i izvanučioničke nastave pojedinih nastavnih predmeta (*isto*: 34). Izradu školskoga kurikuluma najčešće vode pedagozi, a izradu kurikuluma pojedinih predmeta najčešće vode profesori koji u određenoj školi održavaju nastavu iz tog predmeta. Kurikulum nastave trebao bi biti usmjeren na učenika, društvo i znanje (*isto*: 61).

Školski kurikulumi i kurikulumi nastave trebali bi biti otvoreni tako da se mogu mijenjati kad se za to ukaže potreba. Otvorene kurikulume pritom odlikuje fleksibilna metodologija izgradnje, različitost sadržaja, izbor oblika i metoda rada. Otvaraju prostor za kreativnost i inovativnost te za partnerske odnose s učenicima, a uzimaju u obzir i prikrivene utjecaje u školi koji se također uključuju kao preduvjet kreativnog ponašanja nastavnika i učenika. (*isto*: 33, 61) Prikrivene utjecaje povezujemo s pojavom *skrivenoga kurikuluma* (engl. *hidden curriculum*) (usp. *isto*: 35). Pastuović koristi termin *prikriveni kurikulum* koji se pokazuje u naučenim vrijednostima, normama, socijalnim vještinama nužnima za uspješnu

socijalnu integraciju, a na koje je škola djelovala svojom strukturom i ponašanjem nastavnika koji (prikriveno) djeluje selekcijom sadržaja i primjerā te svojim komentarima (Pastuović 1999: 135). I o prikrivenim utjecajima valja promišljati.

3. 2. PREDMETNI KURIKULUM I KOMPETENCIJE

3. 2. 1. Kompetencije učenika kao ishodi u suvremenom školstvu

U nastavi nikad nije naglasak samo na stjecanju znanja nego i na stjecanju kompetencija. No u didaktici se umjesto kompetencija češće govori o kvalifikacijama, sposobnostima i umijećima. (usp. Meyer 2002: 18) Ciljevi odgoja i obrazovanja očituju se u kompetencijama koje su učenici razvili. Temeljno obilježje *Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma* upravo je prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od ranijeg usmjerenog na sadržaj (Jurčić 2012: 28). Shulz unutar teorije poučavanja određuje kompetencije kao znanja, sposobnosti i stavove koji se smatraju potrebnima za osobnu i društvenu reprodukciju (Shulz 1994: 43). Pritom je namjera da u nastavi i školi posredujemo kompetencije legitimna jedino u kontekstu u kojemu se istodobno izričito promiče autonomija, samoodređenje, pravo svih ljudi da raspolažu sami sobom, ali i solidarnost među ljudima (*isto*: 43). Kompetencije se mogu definirati i kao kombinacija znanja, vještina, stajališta, osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretiranje te situacije (Hrvatić 2007 prema Jurčić 2012: 15).

Pri razvijanju kurikuluma nastave treba promišljati kako je u nastavi moguće razvijati sljedeće **kompetencije učenika**: naučiti učiti, naučiti komunicirati, kritički misliti, postavljati ciljeve (odnosi se na svjesno formiranje osobnosti), razjašnjavati probleme, raditi u timu, biti informatički pismen, analizirati i transformirati informacije te ponašati se odgovorno (Jurčić 2012: 36).

Jensen ističe kako učenici moraju naučiti KAKO učiti, a ne ŠTO učiti (Jensen 2003: 2). Nastavnici bi učenike zato trebali usmjeravati i poticati kod njih želju za stjecanjem znanja (*isto*: 3). Uz kompetenciju **naučiti učiti** povezujemo *učenje s razumijevanjem, učenje mišljenja* koje se odnosi na učenje kako se: promatra, izvodi induktivan i deduktivan zaključak, definira, klasificira, zaključuje prema analogiji itd. (usp. Jelavić 1998: 17) Prema

Jurčiću, ova kompetencija suština je odgojno-obrazovnog procesa, a obuhvaća spremnost i sposobnost organiziranja i nadziranja vlastitoga učenja, pojedinačno i u skupini uz sposobnost rješavanja problemā, stjecanja, procjene i prihvaćanja novoga znanja (Jurčić 2012: 36).

Kompetencija *vješto komunicirati* odnosi se na osnovne dimenzije vještine komuniciranja prvenstveno na materinskom⁴² i stranom jeziku te ju je izuzetno važno razviti unutar nastave hrvatskoga jezika koju se posebno razmatra u ovom radu. Temelji se na sposobnosti razumijevanja s drugima, na izražavanju i tumačenju osjećaja i činjenica, i to usmenim ili pisanim putem (slušanje, govor, čitanje i pisanje) na primjereni način u školi, kod kuće, s vršnjacima i ostalima, u slobodno vrijeme te u budućnosti na radnome mjestu. (Jurčić 2012: 36) Možemo je razdvojiti na jezičnu kompetenciju (jezično znanje, lingvističku kompetenciju) te na komunikacijsku kompetenciju (sposobnost sporazumijevanja) (Jelaska 2005: 15). *Komunikacijska kompetencija* kao pojam proširila se među didaktičarima, ali i među sociolingvistima i ostalim proučavateljima jezika pri čemu često ima različita značenja (usp. *isto*: 17; Turza-Bogdan 2009: 30). Nailazimo na određenje da se radi o znanju koje nekome omogućuje da se uspješno služi jezikom zajedno s njegovom sposobnošću da se stvarno služi tim znanjem u sporazumijevanju (Johnson i Johnson 1998 prema Jelaska 2005: 17). Ova definicija povezuje jezičnu i komunikacijsku sposobnost koje su povezane u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (govori se o jezično-komunikacijskom području), a ne razdvajaju se ni u *Zajedničkome europskome okviru za učenje, poučavanje i procjenu jezika* Europskoga vijeća⁴³ u kojem se, uz opće sposobnosti, spominju komunikacijske jezične sposobnosti (Council of Europe 2001 prema Jelaska 2005: 19, 20). Jelaska tvrdi da bi se moglo govoriti o jezičnoj sposobnosti (bez dijela *komunikacijska*) koja bi trebala uključivati gramatičku (fonetsku, fonološku, morfološku, sintaktičku, semantičku, pragmatičku), komunikacijsku i društveno-kulturnu sposobnost (Jelaska 2005: 23). Alerić piše o jezičnim kompetencijama/sposobnostima navodeći pojam *jezičnoga osjećaja* kao sposobnosti koja se javlja prilikom usvajanja nekog jezičnog sustava i razmjerna je ovladavanju tim jezičnim sustavom (Alerić 2007: 12).

⁴² Misli se na hrvatski jezik kao standardni jezik te na različite zavičajne govore unutar hrvatskoga jezika.

⁴³ Radi se o dokumentu za koji se koristi naziv *Zajednički europski referentni okvir za jezike – ZEROJ* (*Provedba zajedničkog europskog jezičnog okvira u europskim obrazovnim sustavima*, pregled: 1. 6. 2014.).

Kako bismo kod učenika razvijali vješto komuniciranje na standardnome jeziku, trebamo uzeti u obzir da učenik postaje jezično bogatiji, a sa psihološkoga gledišta svjesniji i sigurniji ako ne zaboravlja svoj zavičajni govor (Turza-Bogdan 2009: 30). Te činjenice naročito opravdavaju zahtjev za poučavanjem o narječjima u školama. Tu je riječ o okomitoj dvojezičnosti ili vertikalnom bilingvizmu⁴⁴. Nastavnik bi trebao iskoristiti zavičajni govor kako bi od učenika stvorio dvojezičnika koji vješto komunicira na mjesnom govoru i na standardnom jeziku (Težak 1996: 407 prema Turza-Bogdan 2009: 30). Takav učenik znat će i cijeniti različite jezične sustave hrvatskoga jezika. Poučavanjem o splitskoj čakavštini koja, kao i zagrebačka kajkavština, pod utjecajem štokavskih i standardnojezičnih osobina poprima sve više obilježja štokavskoga govora poticalo bi se učenike na komuniciranje na govoru koji bi mogao biti zaboravljen, a razvijala bi se i njihova društveno-kulturna sposobnost. (usp. Turza-Bogdan 2009: 32; Jelaska 2005: 23). Djelovalo bi se prema temeljnom nastavnom cilju: „osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju u svim priopćajnim situacijama u kojima se može zateći učenik osnovne škole“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25 prema Turza-Bogdan 2009: 33).

O razvoju kritičkoga mišljenja u suvremenom školstvu koje se odvija u demokratskim društvima i u kojem se promiče demokratizacija već je dosta rečeno. Kompetencija **kritički misliti** usto povezuje sve druge kompetencije: ako učimo kako učiti, ako vješto komuniciramo iznoseći i tumačeći osjećaje i činjenice, razvijamo kritičko mišljenje. Ono nam može biti korisno i za razvoj drugih kompetencija. Nije cilj obrazovanja da učenici ovladaju točno propisanom količinom znanja u određeno vrijeme, već da ovladaju osnovnim spoznajama uz dosljedno izgrađivanje kritičkoga i aktivnoga odnosa prema tom znanju (Sekulić-Majurec 2005 prema Jurčić 2012: 37).

Kompetencija **postavljati ciljeve** odnosi se na svjesno formiranje osobnosti. Kompetencija **razjašnjavati probleme** sadrži načine i objašnjenja kako se vidi postavljeni problem, što se o njemu misli i zna te koji je primjereni način ponašanja u problemskoj situaciji. (Jurčić 2012: 37) „Kompetencija **raditi u timu** (timski duh) podrazumijeva intenzivnu suradnju kako bi se postigli specifični i zajednički ciljevi“ (*isto*: 37). Posebno se razvija organiziranjem rada u skupini, timskoga rada, rada na projektu.

⁴⁴ Okomita dvojezičnost definira se „kao odnos različitih dijalektalnih idioma i standardnoga jezika unutar istoga materinskoga jezika“ (Pavličević-Franić 2005: 63 prema Turza-Bogdan 2009: 31).

Razvijena informatička pismenost u suvremenome je društvu neophodna. Podrazumijeva poznavanje i uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije. S njom je povezana **spособnost analiziranja i transformiranja informacija**, no ona se ne mora odnositi samo na digitalne oblike informacija. **Odgovorno ponašanje** kao kompetencija sadrži odgojne kvalitete: marljivost, upornost, uljudnost, samokritičnost, odgovornost... (isto: 37).

Europska unija odredila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje se kao koncept obrazovanja sve aktivnije promovira. Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je iste temeljne kompetencije koje se dijele drugačije nego u Jurčićevoj podjeli kompetencija u kurikulumu nastave, a to su: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* detaljno se objašnjavaju pri čemu, primjerice, nema većih razlika u Jurčićevu shvaćanju kompetencije vještoga komuniciranja te kompetencija komunikacije na materinskom jeziku i stranim jezicima definiranim u NOK-u. Jednako tako na oba mjesta u literaturi *učiti kako učiti* odnosi se na sposobnost samostalnoga učenja, pojedinačno i u skupini. (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 12, pregled: 1. 6. 2014.; Jurčić 2012: 36) No u podjeli iz NOK-a više se ističu potrebe za međuljudskom i međukulturnom suradnjom (socijalna i građanska kompetencija, kulturna svijest i izražavanje) koje Jurčić spominje unutar *kurikuluma interkulturalnih kompetencija*, dijela školskoga kurikuluma (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 12, pregled: 1. 6. 2014; usp. Jurčić 2012: 63).

Vrijedi istaknuti kako *kulturna svijest i izražavanje* između ostaloga: „...uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj, nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenikā o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu“ (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 12, pregled: 1. 6. 2014). Razvijajući kurikulum interkulturalnih kompetencija, svaka bi škola trebala postati otvorena za prihvaćanje učenikā različitoga kulturnog identiteta i trebala bi permanentno raditi na stvaranju prihvatljive vizije razvoja, ustroja i unapređenja na način da ona bude sjecište različitih kultura, a u slučaju hrvatskih škola susret različitih kultura ogleda se često pri dolasku učenika iz ruralnih ili otočnih područja u glavna središta makroregija ili u neke druge općinske centre (Jurčić 2012: 72). U splitskim školama treba poticati učenike da

stvaraju svoj identitet i ovisno o mjestu iz kojeg su njihovi roditelji došli u Split, treba poticati učenike čiji su roditelji *fetivi* Splitsani da čuvaju svoj identitet te da se ne srame govoriti neke riječi koje čuju kod kuće, a sve zajedno treba poticati da poštuju jedni druge imajući na umu da je Split od davnina čakavski grad čiju čakavštinu trebaju cijeliti i znati ponešto o njoj kao o dijelu hrvatske i europske kulture.

3. 2. 2. Suvremeni nastavnik (hrvatskoga jezika)

Nastavnik je, prema Težaku, svatko tko izvodi nastavu (hrvatskog jezika) na bilo kojem školskom stupnju, u bilo kojoj vrsti škole i bez obzira na postignutu diplomu i zakonom određeno znanje (Težak 1996: 77). No nastavnik mora imati različite kompetencije o kojima mora promišljati i koje mora tijekom cijeloga života razvijati. *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK) pretpostavlja visoku kompetentnost onih koji poučavaju učenike, za djelotvorno korištenje cijeloga repertoara metoda i sredstava, kao i umijeća u organizaciji odgojno-obrazovnog rada i nastave (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 5, pregled: 1. 6. 2014.). NOK usto zahtijeva transparentnost rada odgojno-obrazovnih ustanova, učestaliju suradnju s roditeljima/skrbnicima, lokalnom zajednicom i širim okruženjem. (*isto*: pregled: 1. 6. 2014.).

Kompetenciju nastavnika može se odrediti kao stručnost koju mu priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji), a koja je temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić 2012: 15). Vidljivo je kako se kompetencije prikazuju kao ishodi obrazovnih i odgojnih ciljeva. Nastavnik je trebao proći odgojno-obrazovni sustav i doći do svojih kompetencija, a potom ih treba moći razvijati kod učenika. Nastavnik mora pokazivati kapacitet za spoznaju i razumijevanje poziva (znanje). U sposobnosti (funkcionalni aspekt) ubrajamo: nastavno umijeće, kreativnost, inovativnost, iskustvo te skrivene talente. Zrela osobnost, interesi, pozitivni rezultati te zadovoljstvo na osobnom i profesionalnom planu pokazatelji su nastavnikovih vrijednosti. (*isto*: 16)

U skladu s određenjem pojma kompetencijā, izdvajaju se *pedagoške kompetencije suvremenoga nastavnika*: osobna, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, refleksivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i druge (*isto*: 16). Nastavnik bi trebao biti

osoba snažne osobnosti, nastavnik koji neće samo nešto znati nego koji će mnogo znati te koji će sam biti učen i odgojen, koji će biti *netko* (Težak 1996: 77).

Svoju osobnu kompetenciju nastavnik pokazuje svojom motiviranošću za rad u nastavi, svojim iskustvima iz kojih je učio, kao i zadovoljstvom na osobnom i profesionalnom planu. Neutralan, suh, objektivan i sasvim racionalan odnos nastavnika prema učeniku jedva je moguć, a kad bi se ostvarivao vjerojatno ne bi bio učinkovit (*isto*: 81). Iz navedenoga proizlazi da nastavnik mora poznavati društvo u kojem djeluje i mora biti spreman aktivno sudjelovati u tom društvu. Ne smije biti odveć emotivan ili pak pristran („imati ljubimce“), ali mora znati pokazivati osjećaje te pokazivati učenicima da mu je stalo do njih. Dobar nastavnik mora usto vješto komunicirati s učenicima i njihovim roditeljima te sa svojim kolegama i s drugima članovima društva prema potrebi. Pritom mora pokazati svoju jezičnu kulturu i poznavanje standardnoga jezika, ali i narječja kojemu pripada govorno područje u kojem se nalazi škola.

Predmetna kompetencija odnosi se na znanja o nastavnom predmetu, točnije stručna znanja iz određenoga predmetnoga područja uz znanja o metodici nastave. Naročito se nadopunjuje s didaktičko-metodičkom kompetencijom. „Nastavnik hrvatskog jezika ne može se zadovoljiti samo poznavanjem svoje struke, tj. hrvatskoga jezika u najširem smislu, potrebna mu je solidna pedagoška (opća pedagogija), psihološka (razvojna psihologija, psihologija učenja), sociološka (sociologija obitelji, sociologija odgoja) i didaktička naobrazba“ (Težak 1996: 82). Takav nastavnik mora dobro poznavati i širu kulturu te mora biti iznadprosječno obaviješten o ostalim znanstvenim i umjetničkim područjima, posebno o onima koji su tijesnoj vezi s jezikom i književnošću jer lingvometodički i književni tekstovi koje tumači nerijetko zadiru u teme iz opće kulture. Zahvaljujući raznovrsnim izvorima (poput pisanih i govorenih tekstova, filmova, stripova, kazališnih priredaba, glazbe), nastavnik hrvatskoga jezika može osvojiti mlade generacije za svoj predmet i sve te izvore može dobro iskoristiti kako bi naučili i zavoljeli sadržaje iz književnosti, gramatike, medijske kulture te kako bi napredovali u jezičnome izražavanju. (usp. *isto*: 81, 83) Kreativnost i inovativnost mogu doprinijeti zanimljivijoj nastavi i prihvaćanju sadržaja među učenicima: „Nastavno stvaralaštvo zasniva se na sretnom i spretnom, u danim okolnostima i jedinom, izboru, kombinaciji, odmjerjenosti, na djelotvornoj primjeni didaktičkih načela, pristupa, izvora, metoda, sredstava, izraza i stilova. Bez potpune suživljenosti s predmetom, učenikom i aktualnim okolnostima nema nastavnoga stvaralaštva.“ (*isto*: 84)

Kompetentan nastavnik pokazuje **demokratski stil vođenja** čime se potiče povjerenje između nastavnika i učenika, otvara se prostor za uspješnu komunikaciju i humanizaciju odnosa (Jurčić 2012: 114). On nudi učenicima **primarne izvore znanja i socijalne oblike stvaralačkoga rada, nove ideje, nove tehnike i tehnologije poučavanja i učenja** (Previšić 2000 prema Jurčić 2012: 115). Refleksivna kompetencija, tj. sposobnost osvrta na nastavno djelovanje, pomaže nastavnicima da promišljaju o svom radu i mogućim (novim) načinima unapređivanja odgojno-obrazovnoga procesa.

Učenici žele snažnu moralnu i stručnu ličnost koja zna što hoće i to što hoće umije ostvariti (Težak 1996: 81). Schulz navodi kako bismo trebali obrazovati nastavnike: „*Napredak u izobrazbi nastavnika* sastojao bi se, posebno, u raspravi o okvirnim programima, u tumačenju tih programa u skladu sa samorazumijevanjem razrađenim u timskom radu, u pripremanju za poticanje diskursa s učenicima i roditeljima te u vježbanju sudjelovanja u interakcijama u vezi s nastavnim programom, i u vježbanju vođenja tih interakcija čiji je cilj ostvarivanje ravnoteže između stručnih pitanja, samoposredovanja i grupnih procesa organizacije“ (Schulz 1994: 47). Nastavnik mora tijekom školovanja razvijati svoju pedagošku kompetentnost u 5 područja koja će tijekom rada u školi bolje razumjeti, a to su: 1) područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave; 2) područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa; 3) područje oblikovanja razrednoga ozračja; 4) područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi; 5) područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić 2012: 16).

3. 2. 3. Nastava hrvatskoga jezika i dijalektologija

„Hrvatski jezik najopsežniji je predmet osnovnoškolskoga obrazovanja. Nastava hrvatskoga jezika najuže je povezna sa svim ostalim predmetnim područjima jer se sva nastavna komunikacija ostvaruje hrvatskim jezikom. Predmet je zastupljen od prvoga do osmoga razreda, a obuhvaća četiri predmetne sastavnice: *hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu*“ (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25). U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* ističe se kako je potrebno osvijestiti važnost poznavanja hrvatskoga jezika i znanja o njemu kao općega kulturnoga dobra. Treba razvijati poštovanje prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi te skrbiti o njima jer to doprinosi razvoju nacionalnoga identiteta. Među odgojno-obrazovnim ciljevima jezično-

komunikacijskoga područja navodi se kako učenici trebaju steći potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, život i rad. (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 31, pregled: 1. 6. 2014.) Temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika bilo bi osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju koja omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25).

Svrha nastave hrvatskoga jezika, svojevrsni ideal kojem se teži, može se odrediti kao: spoznaja o biti, osnovama i značajkama hrvatskoga jezika; svijest o potrebi učenja i njegovanja hrvatskoga jezika; pravilna uporaba standardnoga hrvatskoga jezika u govorenju i pisanju (Težak 1996: 31). Uz pravilnu uporabu standardnoga hrvatskoga jezika učenici trebaju spoznati značajke hrvatskoga jezika, a kako hrvatski jezik čine i narječja s dijalektima i mjesnim govorima, u nastavi bi se trebali razvijati „pozitivni osjećajni odnos prema nestandardnim inačicama hrvatskoga jezika, jezična snošljivost i kulturni odnos prema drugim jezicima“ (*isto*: 32). Dva su ključna razloga za unosenje dijalektoloških i dijalektnih sadržaja u nastavni program: 1) kulturološki – proizlazi iz uloge i važnosti narječja u hrvatskoj kulturi, 2) didaktički – proizlazi iz potrebe da se mjesni govor učenika iskoristi za što uspješnije upoznavanje i svladavanje standardnoga jezika (*isto*: 409). Praktična narav poučavanja dijalektologije odnosi se na to da je učenicima mjesni govor prvi sustav od kojega kreću učiti standardni jezik pa se preporuča koristiti jezična znanja iz organskoga idioma⁴⁵ pri učenju neorganskoga idioma, standardnoga jezika (usp. Alerić 2007; Težak 1996). No splitsku čakavštinu poučavalo bi se da je mlađa generacija ne zaboravi te da spozna važnost splitske čakavštine u povijesti književnosti (Marko Marulić kao splitski pisac) što se prvenstveno povezuje s kulturološkim razlogom.

Radi usklađivanja programskih zahtjeva i zakonitosti jezično-intelektualnoga razvoja, znatno je svrhovitije učenike od prvoga do četvrtoga razreda osposobljavati za praktično služenje hrvatskim jezikom nego ih učiti jezikoslovnim pojmovima te normama i pravilima na teorijskoj razini (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 25). To bi trebalo primjenjivati svakako u nastavi o zavičajnim govorima te npr. u nastavi **jezika** omogućiti učenicima da slušaju splitski govor, pokušaju imitirati starije govornike i sl. Stariji učenici mogli bi provoditi jezičnostilsku analizu u interpretacijama i analizama dijalektnih tekstova

⁴⁵ Organskim idiomom ovdje nazivamo individualni govor (idiom) pojedinca naučen kod kuće. (Turza-Bogdan 2009: 31).

iskorištavajući svoje jezikoslovno znanje, utvrđujući ga i proširujući ga (Težak 1996: 410). U nastavi hrvatskoga jezika, vidljivo je i iz prethodne rečenice, predmetna područja često se isprepleću, česte su korelacije. U nastavi **književnosti** (povezanoj s dijalektološkim sadržajima i dijalektnim ostvarenjima) i mlađi i stariji učenici npr. mogu čitati književne tekstove priznatih pisaca ili nepoznatih autora iz zavičaja (u slučaju učenja o splitskom govoru – iz Splita). Pritom nastavnik treba nastavu pokušati učiniti što zanimljivijom te je aktualizirati što je više moguće, pa može izabirati kao lingvometodičke i književnometodičke predloške tekstove pjesama suvremenih splitskih pjevača (Olivera, Tedija Spalata i sl.) za koje smo rekli da često koriste riječi koje mlada generacija ne govori više, a slušanje pjesama može utjecati na to da se neke riječi polako vraćaju u govor mlađih naraštaja što smo također ranije naveli. U nastavi književnosti mlađi bi učenici npr. određivali temu i pouku djela prepoznavajući značenje pojedinih riječi, dok učenici viših razreda mogu utvrđivati pripadnost piščeva govora dijalektu i narječju, kao i književnopovijesnom razdoblju (usp. Težak 1996: 410). Što se tiče nastave **izražavanja** u Hrvatskome jeziku, učeniku treba dopustiti uporabu zavičajnog govora kad god to zahtijevaju razlozi bržeg oslobađanja izraza, slobodnijeg i sigurnijeg priopćavanja ideja ili stvaralačke potrebe učenika, a treba i poticati stvaranje na dijalektu (*isto*: 410). Osim što se snimke pjesama pa i isjecci iz filmova mogu koristiti kako bismo imali poticajne lingvometodičke i književnometodičke predloške, mogu biti dio medijske kulture koja je sama sebi svrhom. Učenicima se svakako mogu uz teme iz dijalektologije prikazivati filmovi i televizijske serije sa zavičajnom tematikom, učenike se može voditi da gledaju kazališne predstave povezane sa zavičajem i sl.

Dijalektološke i dijalektne sadržaje nalazimo na različitim razinama osnovnoškolskoga sustava. Sustavno učenje o različitim narječjima hrvatskoga jezika i određivanje zavičajnoga govora u odnosu na jedno od tri narječja počinje u 4. razredu osnovne škole (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 33), a od početka školovanja čitaju se književni tekstovi i gledaju različiti sadržaji na televiziji s elementima nestandardnih govora te bi se moglo već u tom razdoblju učenicima ukazivati na postojanje različitih govora, no bez korištenja stručne terminologije, tj. sustavnijeg poučavanja. U 8. razredu ima puno prostora za sadržaje o zavičajnom govoru i usustavljivanje znanja o narječjima unutar područja nastavnoga predmeta – jezik (unutar tema o podrijetlu riječi, o frazemima, o osnovnim obilježjima hrvatskih narječja, o zavičajnom govoru i narječju prema književnome jeziku) i jezično izražavanje (unutar tema o razgovornome stilu te o slušanju, čitanju, govorenju i pisanju

dijalektnih tekstova). Među izbornim sadržajima dani su naslovi: *Štokavsko, kajkavsko i čakavsko narječje*; *Proučavanje govora materinskoga narječja i dijalekta*; *Stari pisci hrvatski prema načelu zavičajnosti*; *Slika učeničkog zavičaja u djelima putopisaca, npr. Matka Peića*. (Nastavni plan i program za osnovnu školu 2006: 46–50).

Nastavnik se ne bi trebao ustručavati ponekad, posebno u neformalnim prilikama, govoriti na učenikovu govoru (dijalektnom ili žargonskom), kao što ne bi trebao ispravljati učenike svaki put kada kažu nešto što se u odnosu na standardni jezik pogrešno naziva *nepravilnim* (usp. Težak 1996: 411; Kapović 2011: 11). Nikako se ne bi smjelo tjerati učenika da se srami načina na koji govori, svoga materinskoga jezika te time i samoga sebe, a takav stav kod nekih nastavnika proizlazi sa studija kroatistike na kojima se spominje jednakost standarda i dijalekata, dok se iz skrivenoga kurikulumu može iščitati suprotna poruka (Kapović 2011: 65). No ne smije se ići u drugu krajnost pa postavljati govor ili dijalekt na pijedestal standardnoga jezika (Težak 1996: 413). Jednako tako nije dobro ako se dijalektno stvaralaštvo pretvori u nostalgičnu težnju za starim, zlatnim vremenima i pjevanje o motivima koji pripadaju prevladanoj prošlosti i ništa ili gotovo ništa ne znače živoj sadašnjosti i skoroj budućnosti, a učenicima je pojam zavičaja posredstvom modernih medija danas puno širi nego nekad. Pritom se treba pokušati izbjeći dijalektno čistunstvo i napore da se oživi idiom (govor) kojeg zapravo i nema jer su u govor djedova i baka prodrli elementi drugih idioma. (isto: 414) Na to posebno valja pripaziti pri poučavanju o splitskoj čakavštini koja je zaštićeno nematerijalno dobro o kojem se treba govoriti u nastavi, ali ne poučavati i poticati na stvaralaštvo s nostalgičnim gledanjem unatrag, već upravo s osvrtanjem na sadašnjost i budućnost. Prodiru elementi drugih govora u splitski govor te učenici trebaju osvještavati elemente različitih govora u tom govoru, međutim ne s namjerom da se nove elemente beziznimno izbacuje.

Nastavnici hrvatskoga jezika općenito trebaju paziti na pravogovor učenika, a u nastavi povezanoj s dijalektima i zavičajnim govorima ne smije se zanemariti pravogovorna strana učeničkog dijalektnog stvaralaštva te treba obratiti pozornost izgovoru pojedinih karakterističnih glasova, intonaciji i posebice naglasku koji je važan element i u stihu i u prozi. Nastavnikova je uloga voditeljska pri čemu učenika ne prepušta samom sebi, ali ga i ne stavlja u krute mentorske šablone. (Težak 1996: 414)

„Okrenut vlastitom dijalektu, učenik se osposobljava za pravilan odnos prema drugim dijalektima i jezicima“ (*isto*: 413). Shvaća da se na vlastitom dijalektu, vlastitim govorom⁴⁶ može izraziti ono najsuptilnije što imamo u mislima i osjećajima (Guberina 1980 prema Težak 1996: 413). Uočava i koje su vrijednosti njegova zavičajnoga govora. Postupnim usvajanjem kulturnih vrijednosti preko zavičajne kulture stječu se spoznaje kojima je jednako strano kolonijalno ili snobovsko podcjenjivanje vlastite kulture i klanjanje tuđim kulturama, kao i lokalističko, nacionalističko precjenjivanje svojih kulturnih dobara (*isto*: 413).

3. 3. SUVREMENI METODIČKI PRISTUPI

3. 3. 1. Izbor sadržaja

Teme predviđene za nastavu i ciljeve koji ih konstituiraju treba obrazložiti, sve više zajedno s učenicima, s obzirom na značenje koje imaju za mladoga čovjeka u njegovoj sadašnjosti i budućnosti (Klafki 1994: 20). Uz to se postavlja pitanje o tome što razmatrana tematika znači za nastavnika sada i u budućnosti, kao i pitanje kojih će već postojećih stavova, predrasuda, interesa nastavnika postati svjestan, postavi li pitanje o značenju u odnosu na sebe (*isto*: 21). Planirana tema još mora dopustiti razvijanje općenitijih povezanosti, odnosa, zakonitosti, struktura, proturječja, mogućnosti djelovanja što se jezično može iskazati kao ciljevi učenja određene nastavne jedinice, projekta i sl. i što Klafki naziva egzemplarnim značenjem (*isto*: 22) Dakle, ciljevi, teme i sadržaji utječu jedni na druge. Ciljevi utječu na razmišljanje o mogućim temama, a pojava nekih aktualnih tema utječe na promišljanje o ciljevima koji se uz tu temu mogu ostvariti te na izbor sadržaja. Pri organiziranju sadržaja u kurikulumu nastave treba naznačiti ciljeve koji će se u izvedbi nastave pokušati ostvariti. (usp. *isto*: 22) Didaktičari bi istaknuli da se do ciljeva dolazi putem odgojnih i obrazovnih zadataka koji su njihove konkretizacije, a nastavnici ih određuju u pripremama za pojedinu nastavnu jedinicu (usp. Bognar i Matijević 2002: 158). Sadržaji su predmetna područja koja nemaju ništa s odgojem ili obrazovanjem. No mogu postati važni za pojedine instancije u odgoju i obrazovanju pri čemu se najčešće uključuju u ciljeve (znati, razvijati sposobnost), a mogu biti

⁴⁶ Odnosi se prvenstveno na nastavu učenikova dijalektnoga stvaralaštva (usp. Težak 1996: 413).

i čisto strateškog karaktera (koristimo neki pojam kako bismo objasnili nešto drugo). (Cube 1994: 65)

Organiziranje nastave uglavnom je pod nadležnosti države (društva), a odgoj i obrazovanje postaju društveni fenomeni snažno uvjetovani postojećim društvenim odnosima te kulturnom i civilizacijskom razinom neke društvene sredine (usp. Bognar i Matijević 2002: 130). Strukture vlasti odlučuju o temama i ciljevima u nastavi, a didaktičari i stručnjaci u pojedinim predmetnim područjima (znanstvenici, nastavnici zaposleni u školama) svojim propitivanjem prakse pomažu pri izboru sadržaja te određivanju vrijednosti koje je potrebno poticati u određenom društvu, kao i pri određivanju najučinkovitijih metoda. Ovisno o tome jesu li društva totalitarna ili demokratska, didaktičari (kao i svi ostali članovi društva, uključujući nastavnike i djecu) dobivaju više ili manje slobode (usp. *isto*: 136). Politika i društvo utječu na odgoj i obrazovanje, ali i didaktika te s njom odgoj i obrazovanje mogu utjecati na promjene u društvu (usp. *isto*: 130). Jačanjem demokratske misli u odgojno-obrazovnom procesu uvažavaju se potrebe i interesi, želje i mogućnosti ljudi koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu (*isto*: 136). Nastavnici i učenici aktivni su sudionici nastave i partneri u nastavi koji uče jedni uz druge. Nastavnici učenicima nude sadržaje koji će im koristiti za život u njihovoj zajednici, a učenici mogu iznositi svoje stavove o tim sadržajima i pokazati interes za stjecanjem (daljnjih) spoznaja. „Program je samo jedan od elemenata, a na njega mogu mnogo utjecati njegovi realizatori“ (*isto*: 136).

Želimo li ponuditi neke sadržaje, moramo ih postaviti prema znanstvenim kriterijima predmeta i didaktičko-metodičkih spoznaja, promisliti koliko bi oni zanimali učenike kojima ih želimo ponuditi, koliko su nastavnici spremni raditi s učenicima takve sadržaje te bismo li mogli očekivati podršku roditelja ako se odlučimo za takve projekte (usp. Jurčić 2012: 41, 42). Pri tome moramo računati na to da damo dovoljno slobode u strukturiranju nastave npr. hrvatskoga jezika, posebno mogućih sadržaja zavičajne tematike. Tada će moći u većoj mjeri doći do izraza prijedlozi, inicijative i sugestije učenikā, kreativnost nastavnikā te želje i potrebe roditeljā (usp. Bognar i Matijević 2002: 136). U gradu Splitu osjeća se potreba za očuvanjem nekoć tipične splitske čakavštine te se pojavljuju zahtjevi društva koje ljudi na vlasti prepoznaju kao važna pitanja. U splitskim visokoobrazovanim krugovima društva smatra se kako se neka obilježja splitske čakavštine mogu spasiti od zaborava upravo preko odgojno-obrazovnih ustanova i mladih naraštaja. Nazire se značenje tematike splitskoga govora u nastavi za sadašnjost: učenici upoznaju (splitsko) čakavsko narječje hrvatskoga

jezika, suvereno čitaju djela splitskih književnika, postaju sposobni razumjeti starije govornike u gradu te se oslobađaju za korištenje neki zastarjelih riječi, oblika riječi i jezičnih konstrukcija. Uvrštavanjem *sadržajā o splitskome govoru*⁴⁷ poticalo bi se učenike da u budućnosti čuvaju identitet Splita kao čakavskoga grada, pa i da njihov govor ima što više odlika čakavskoga narječja. Pri ovakvom razmatranju tematike spoznajemo je ne samo kao specifična stvarna iskustva određenog predmeta već i s njom povezana socijalna i osjećajna iskustva (usp. Schulz 1994: 50). Učenici sve više propituju potrebu učenja pojedinih sadržaja te često vjeruju kako je ono što uče zastarjelo te im ne osigurava potrebna sredstva za život (Jensen 2003: 2), a tematika očuvanja splitske čakavštine aktualna je i sadržaji koje učenicima možemo nuditi kako bi se s tom tematikom upoznali mogli bi zanimati učenike i biti im korisni kasnije u životu. Mogući sadržaji o splitskome govoru morali bi usto odgovarati trima kriterijima iz teorije sadržaja učenja: bili bi točne i provjerene spoznaje te hipotetičko znanje (ispunjavali bi kriterij *valjanosti*), učenicima bi bili korisni za praktičnu primjenu ili razumijevanje drugih sadržaja ili znanja (kriterij *relevantnosti znanja*) te ako ih učenicima na zanimljiv i prikladan način prikazemo kao relevantne sadržaje, mogli bismo eliminirati *ograničavajuće činitelje* (koji su također jedan od kriterija – učenikove sposobnosti, interes, neprimjereni mediji, neosposobljenost učitelja) (Cindrić i sur. 2010. prema Jurčić 2012: 42).

Iako sadržaji više nisu temeljno pitanje u vremenu kada je vrlo lako doći do različitih podataka, ne zanemaruje se pitanje izbora nastavnoga sadržaja te upućivanja učenika na korisne izvore. Pritom treba imati na umu da nije svako vrijeme pravo vrijeme za učenje pojedinih sadržaja. Treba li prvo čitati ili pisati, u kojem razredu bi bilo dobro krenuti s učenjem stranoga jezika? Kada bi se učenicima u osnovnoj školi moglo ponuditi dijalektološke sadržaje? Odgovore na takva pitanja, prema Meyeru, treba razložiti u više dimenzija te se poslužiti znanjem razvojne psihologije (npr. teorijom psihologa Jeana Piageta), iskoristiti spoznaje iz teorije učenja Jeromea Brunera, proučiti teorije kurikulumu (je li bolje učiti od jednostavnoga prema složenom, od poznatog prema nepoznatom ili obrnuto), a nekad se treba prilagoditi političkim odlukama. (Meyer 2002: 20). Odgovore treba tražiti primjenjujući didaktičko *načelo primjerenosti* prema kojemu nastava po sadržaju i načinu rada učenicima ne bi smjela biti prelagana ili preteška, poučavanje pojedinih nastavnih sadržaja ne bi trebalo početi prerano niti prekasno, učenikove potencijale ne smije se

⁴⁷ Kao što smo vidjeli, nastavnici (učitelji u razrednoj nastavi i profesori hrvatskoga jezika) u osnovnim školama imaju obvezu poučavanja učenika o zavičajnome govoru, ali pitanje je koliko i na koji način poučavaju.

podcijeniti niti precijeniti (Jurčić 2012: 55). Mlađim učenicima više odgovara češća promjena aktivnosti, a starijima je potrebna veća samostalnost i mogućnost da sami odaberu neku od planiranih aktivnosti (Bognar i Matijević 2002: 56).

3. 3. 2. Nastavni oblici rada, metode i mediji

Na metodičkoj razini i razini prakse osnovna struktura ciljeva, zadataka i sadržaja dalje se konkretizira (Bognar i Matijević 2002: 158). Određuju se oblici rada, izabiru se metode te nastavna sredstva i pomagala najpogodniji za nastavnu jedinicu, „metode”⁴⁸ nikada ne valja razvijati odvojeno od sadržaja“ (Klafki 1994: 25).

Nastavne oblike rada možemo podijeliti na frontalni rad, skupinski rad / grupni rad s podvrstom rada u paru te individualni rad (Slavić 2011: 26, 27). Jurčić ističe kako bi se u suvremenoj nastavi unutar jednoga nastavnoga sata različiti oblici rada trebali umrežavati, isprepletati, a frontalni rad posebno bi se trebao kombinirati s drugim oblicima (Jurčić 2012: 45–47). Naziva ih *socijalnim* oblicima rada jer se odnose na interakciju u nastavnom procesu (usp. *isto*: 45). Suradničko učenje, timski rad, grupni rad / skupinski rad⁴⁹ razlikuju se pritom na nekoliko razina (Jensen 2003: 235, 236).

U modernoj didaktici naglašava se dobrobit individualnoga rada, rada u paru i rada u skupini u odnosu na frontalni rad koji se ponekad i degradira. Meyer se, pak, zalaže i za dovoljno **frontalnoga rada** te smatra da treba znati balansirati u nastavi (Meyer 2002: 89). „Nijednu minutu više frontalne nastave nego što je potrebno, ali ako je već izvodimo, tada molim bez grižnje savjesti i s mnogo metodičke mašte“ (*isto*: 89). Provođenje demokratizacije frontalne nastave i organiziranje kvalitetnoga frontalnoga rada može se: objavljivanjem plana učenicima; čestim prozivanjem učenika (koje su manje nametljive); poboljšavanjem nastavnikova predavanja, tako da se razlikuje predavanje i vođenje nastavnoga razgovora; reduciranjem vođenoga razgovora kako ne bi došlo do neekonomičnoga naklapanja (*isto*:

⁴⁸ Klafki ovdje misli na metode u širem smislu riječi – one koje učenici moraju naučiti ili se s njima suočiti (Klafki 1994: 25).

⁴⁹ Rad u skupini naziva se još i radom u grupi (usp. Težak 1996: 128). Kod Slavića nalazimo samo spominjanje rada u skupini (usp. Slavić 2011: 27). Za razliku od metodike nastave, socijalna psihologija razlikuje pojmove grupa i skupina, pa se tako *grupa* odnosi na više ljudi u interakciji, a *skupina* na više osoba koje se istodobno nalaze na istome mjestu, ali nisu u socijalnome međudjelovanju (Pastuović 1999: 554).

101–105). Frontalnim oblikom rada najbolje se održava disciplina u razredu, ali pritom se sprječava samodiscipliniranje učenika čemu se svakako treba težiti (*isto*: 94). Mogli bismo reći da su prednosti frontalnoga rada: vremenski je ekonomičniji; nastavnik razvija metode heurističkoga razgovora i usmenoga tumačenja razvijajući svoj usmeni izraz; učenici stječu isto znanje, na istoj razini i na iste načine; učenici stječu navike djelovanja u kolektivu, a razvija se i kolektivni natjecateljski duh, koji se više povezuje sa skupinskim radom; učenik iznosi svoje dokaze, ali usvaja i tuđe misli te općenito napreduje u heurističkom razgovoru (Slavić 2011: 27). Frontalni rad naročito se povezuje s predavačkom nastavom i s dogmatsko-reproduktivnim metodičkim sustavom (nastavnik iznosi činjenice koje učenik pamti i reproducira), ali i s heurističkom nastavom kada se vodi usmjereni razgovor⁵⁰ (usp. *isto*: 10, 26; Jurčić 2012: 49).

Nastavnik organizirajući frontalni oblik rada doživljava razred kao cjelinu, a svaki učenik ima svoje sposobnosti i interese. Jednako tako u heurističkom razgovoru uglavnom više sudjeluju oni bolji ili nametljiviji. (Slavić 2011: 26) U **individualnom radu** svaki učenik može pokazati svoje sposobnosti te bi nastavnik pri zadavanju zadataka za samostalan rad mogao voditi računa o svakom pojedincu (*isto*: 27). Zadaci za samostalan (individualan) rad najčešće se ipak zadaju na razini razreda, jednaki za sve učenike, dok nastavnik obično prilagodi zadatke učenicima s potrebama, bilo da se radi o darovitima ili o učenicima s teškoćama.

Rad u skupinama ima brojne prednosti: razvoj sposobnosti za socijalnu suradnju (senzibilnost, koordinacija, socijalno učenje); suradništvo i komunikacija; udubljivanje u zadani sadržaj i kontekstualno učenje (učenici su u izravnom odnosu prema nastavnom sadržaju i izvorima iz kojih uče); učenici su nositelji glavnoga dijela nastavnoga rada, samostalno reguliraju brzinu rada, razvijaju pozitivne karakteristike (suradnja, prihvaćanje sugovornikā i suradnikā, kultura dijaloga, točnost, samostalnost) i slično (Klarin 1998 prema

⁵⁰ *Poučavanje* može biti problemsko, heurističko, egzemplarno, programirano i projektno (Jurčić 2012: 48), a iz tih didaktičkih sustava izdvajaju se planirani koraci u metodičkim sustavima pa tako u nastavi hrvatskoga jezika imamo metodičke sustave: dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački i druge (Slavić 2011: 10–23). Govori se i o različitim pojavnim oblicima nastave: uobičajena predmetna nastava u razredima, rad na projektu u privremenim skupinama za učenje, izleti i dr. (Meyer 2002: 36)

Jurčić 2012: 46). Prema rezultatima jednoga znanstvenoga istraživanja iz 2007. godine svi nastavnici u ulozi ispitanika odgovarali su kako učenici vole rad u skupinama, pri čemu:

- 22% učenika ne voli raditi u skupinama: uvijek se isti učenici nameću i ne prihvaćaju ideje drugih, svađaju se oko prijedloga, neki učenici ne rade ništa, a svejedno budu nagrađeni, skupina glasno razgovara;
- 78% učenika voli raditi u skupinama: osjećaju se ugodnije, radi se skupa za peticu, tada se može pomoći slabijima od sebe, ne moraju se puno truditi kao kad rade sami, vole kad se raspravlja o tome kako riješiti postavljene zadatke (Jurčić 2012: 47).

Dobro je osigurati skupni rad oslanjajući se na prijateljstva jer je dokazano da učenici bolje uspijevaju i motiviraniji su kada prionu na posao s prijateljima (Jensen 2003 prema Jurčić 2012: 200). *Suradničko učenje*, prema Jensenu, puno je više od skupinskoga rada i posebno je pogodno za 6. razred. Čini ga 5 sastavnica koje zapravo čine dobar skupinski rad: 1) pozitivna međuzavisnost; 2) izravna interakcija; 3) individualna odgovornost; 4) suradnička umijeća; 5) grupno procesiranje (Jensen 2003: 236). *Timovi* su, pak, takve grupe u kojima se stvorila „povezanost i čarolija sinergije“ (*isto*: 239). Često se formiraju timovi za projekte koji traže timski rad i visoku produktivnost (*isto*: 238). **Rad u paru** podrazumijeva suradnju dvaju učenika u rješavanju, svladavanju nekoga zadatka u sklopu procesa učenja (Mattes 2007 prema Jurčić 2012: 200). Može poslužiti kao priprema za timski rad i sudjelovanje u skupinskome radu, a najčešće je riječ o učenicima koji sjede zajedno u klupi, no moguće je i drukčije stvaranje parova: po abecedi, najbližim datumima rođenja, omiljenim bojama (Jurčić 2012: 200).

Nastavna je metoda sustav naizmjeničnih postupaka nastavnika kojima se organizira spoznajna i praktična aktivnost učenika pri usvajanju sadržaja obrazovanja, kako nalazimo kod Jurića i Rosandića (Slavić 2011: 25). Već smo metode odredili i kao načine komuniciranja subjekata u nastavi nekog predmeta povezane s ostvarivanjem zadataka, odnosno ciljeva u kurikulumu (usp. Bognar i Matijević 2002: 404). Dije se na različite načine: prema izvorima (pisane, govorene i vizualne metode); prema aktivnostima učenika (vanjskim aktivnostima – metode čitanja, slušanja, govorenja, pisanja, promatranja, pokazivanja i unutarnjim aktivnostima – doživljavanja, zapažanja, zamišljanja, zaključivanja); prema sredstvima i načinima prenošenja informacija (metode rada s auditivnim, vizualnim i audiovizualnim sredstvima); prema recepcijsko-spoznajnim aktivnostima učenika (metode

stvaralačkoga čitanja, heuristička, istraživačka, reproduktivna) (Rosandić 2005 prema Slavić 2011: 25). Težak se priklanja tradicionalnoj razdiobi koja se zasniva upravo na nastavničko-učeničkom odnosu, a takvu razdiobu nalazimo i kod Jurčića te Poljaka:

- 1) metode usmenog izlaganja (monološke metode: objašnjavanje, pripovijedanje i dr.)
- 2) metode razgovora (dijaloške metode: usmjereni razgovor i dr.)
- 3) metode čitanja⁵¹ (tekstovne metode: fragmentarno, opširno, glasno, tiho i dr.)
- 4) metode pisanja (grafijske metode: prepisivanje, diktati, odgovori na pitanja...)
- 5) metode crtanja (likovne metode)
- 6) metode pokazivanja (demonstracijske)

7) metode fizičkog rada (metode praktičnih radova ili prakseološke metode: metoda ručnog rada, metoda strojnog rada, metoda tjelesnih pokreta). Težak navodi i metode promatranja, slušanja, razmišljanja, maštanja. (Težak 1996: 183, 191; Jurčić 2012: 43, 44)

Prednost valja dati onim metodama koje potiču učenikovu samostalnost, stvaralaštvo, stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i usvajanje vrijednosti (Jurčić 2012: 43). Nastavnik u poučavanju i učenici u učenju kombiniraju metode uz odgovarajuće vremensko ograničenje (*isto*: 43). Kombinaciju više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta Težak naziva *nastavnim ili metodičkim postupkom*, npr. slušanje s pisanjem (Težak 1996: 184). Reći ćemo nešto više o metodama čija se primjena potiče u suvremenom školstvu te o nekim novijim metodama koje bi se dobro mogle iskoristiti u nastavi.

Metoda slušanja može biti korisna u nastavi o dijalektološkim i dijalektnim sadržajima. Učenici mogu slušati snimku dijalektnoga teksta da bi utvrdili umjetničku vrijednost teksta, njegovu dijalektnu pripadnost i osnovne jezične, posebice fonološke osobine. (*isto*: 183)

Metoda čitanja česta je u svim nastavnim predmetima, a posebno u nastavi hrvatskoga jezika. Prema doživljajno-spoznajnim zadacima moguća je klasifikacija metoda čitanja: metoda logičkog čitanja, metoda usmjerenog čitanja, metoda interpretativnog čitanja, metoda

⁵¹ Jurčić navodi da se radi o *metodama čitanja i rada na tekstu* (Jurčić 2012: 43), dok Težak smatra da je *rad na tekstu* nastavni postupak (Težak 1996: 186).

stvaralačkog čitanja. Metoda usmjerenog čitanja može se dijeliti još na analitičko čitanje (sa svrhom raščlanjivanja struktura) te na kritičko čitanje (sa svrhom procjenjivanja i zauzimanja stava). (*isto*: 186) Dobro je znati: „Kad se učenik jednom upusti u samostalno čitanje, vrijeme učenja jezika se veoma povećava“ (Drinković 1972: 55).

Metode pisanja također su vrlo razgranate, a prema stupnju izvornosti, učeničke pisane djelatnosti dijele se na: metodu odgovora na pitanja, metodu diktiranja, metodu sastavljanja, metodu ispravljanja, metodu preoblikovanja, metodu prepisivanja, metodu označivanja, metodu upisivanja. Metoda anketiranja ili odgovaranja na pitanja osobito je korisna za postavljanje problemā čije rješavanje zahtijeva proučavanje određene gramatičke činjenice. Metoda sastavljanja može se organizirati u nastavi gramatike kao sastavljanje teksta po zadanim gramatičkim uzorcima. (Težak 1996: 186–190) *Rad na tekstu* povezuje procese pisanja, čitanja i mišljenja te se promatra kao samostalan oblik rada na nastavnome satu, ali mi ćemo ga u nastavi u istraživanju nazivati metodom, a ne nastavnim postupkom koji povezuje nekoliko metoda (usp. Ciglar i Turza-Bogdan 2007: 89; Težak 1996: 186).

Za nastavu izražavanja tipične su: metode pisanja (npr. sastavljanja, preoblikovanja), metode usmenog izlaganja (npr. opisivanja, pripovijedanja), metode čitanja (osobito interpretativnoga), metode diktiranja (izborni diktati, stvaralački diktati) (*isto*: 192).

Suradnju i prijateljstvo u razrednoj zajednici, kao i općenito ostvarivanje odgojnih i obrazovnih zadataka potiče i *igra uloga*, kao metoda rada u paru ili kao oblik skupinskoga rada, u kojoj učenici ulaze “pod kožu” neke druge osobe i oblikuju zadanu situaciju glumeći je pred razredom (Mattes 2007 prema Jurčić 2012: 201). Von Cube također spominje metodu igranja uloga (Cube 1994: 66). Uz međusobno upoznavanje ostvaruje se bolja komunikacija koja se posebno „vježba“ u nastavi hrvatskoga jezika (Jurčić 2012: 201). U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 2006. unutar područja jezičnoga izražavanja u 3. razredu navodi se tema *Čitanje po ulogama* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 31). Nastavne metode ne treba poistovjećivati sa znanstvenima, istraživačkima, ali one se mogu primijeniti u nastavi, naročito u gimnaziji, izornoj nastavi i slobodnim aktivnostima (Težak 1996: 192). Igranje uloga kao specifični instrument prikupljanja podataka povezuje se s naturalističkim (kvalitativnim) istraživanjima (Cohen i sur. 2007: 76). Radi se o sudjelovanju u simuliranim društvenim situacijama kojima je cilj rasvjetljavanje konteksta uloga/pravila koje upravljaju „stvarnim“ životnim i društvenim epizodama (*isto*: 370). Međutim, igra uloga

spominje se u literaturi među nastavnim metodama kao poticajan način rada, posebno učinkovit za poticanje razrednoga zajedništva.

Metoda *učenička prezentacija* može se definirati kao povezani jezični prikaz izvještaja o samostalnom radu, radu u paru ili radu u grupi potpomognut medijima radi informiranja i uvjeravanja. Metoda povećava stručnu, komunikativnu, metodičku i društvenu kompetenciju učenika, povećava njegovo samopouzdanje i omogućuje mu da primijeni naučeno. (Mattes 2007 prema Jurčić 2012: 201) No trebalo bi osigurati pozornost drugih učenika i potaknuti suosjećanje i podršku suučenika kako publika ne bi bila „uspavana“ te kako ne bi došlo do neuspjela izlaganja zbog kojega može doći do smanjenja samopouzdanja i straha od javnoga nastupa (Jurčić 2012: 201).

Metoda *rada na projektu* doprinosi suradnji i prijateljstvu, razgovorima i zajedničkim aktivnostima pri čemu se omogućuje svim profilima učenika da prema svojim sposobnostima i interesima pridonese radu i rezultatima. Vrlo motivirajuće djeluje na učenike pa oni rado sudjeluju. (isto: 202)

Svakako treba iskorištavati dobrobiti svakog pojedinog oblika te ih povezivati unutar nastavnoga sata odabirući one oblike koji vode do ostvarenja zadataka i ispunjenja *ciljeva* naznačenih u planovima (posebno se odnosi na nastavne pripreme za pojedinu nastavnu jedinicu). Möller uz ciljeve učenja kao kriterij za izbor metoda učenja navodi da treba voditi računa i o učenicima, nastavnicima i situacijskim uvjetima (Möller 1994: 91). Svaka nastavna metoda nije jednako primjerena svakom *učeniku* što je povezano sa spominjanim učeničkim stilovima učenja, ali i s predznanjima, sposobnostima važnima za pojedine zadatke i sl. *Nastavnike* treba imati u vidu s njihovim stručnim znanjem i za zadatak značajnim sposobnostima, a i s njihovim sklonostima određenim nastavnim stilovima i metodama. *Situacijski* su *uvjeti* datosti prostora i vremena, financijske i osobne mogućnosti te oprema škola. (isto: 91)

Pojam *medija* koji služe provođenju obrazovne strategije nije jednoznačno određen: za neke je ploča medij, a za druge nositelj nekog medija, za neke je knjiga medij, za druge je to njezin sadržaj (Cube 1994: 64, 67). Mediji u nastavi (ne misli se na sredstva javnog obavješćavanja) jesu neki posrednici, tj. to su izvori spoznavanja, učenja i možemo ih podijeliti na sredstva i pomagala (usp. Slavić 2011: 31). Kako je prema Težaku izvor za nastavu hrvatskoga jezika svaki ostvaraj hrvatskoga jezika, svaki tekst, on prema tome navodi

razlike: *nastavno* je *sredstvo* prijenosnik teksta, npr. televizijska emisija, a *nastavno* je *pomagalo* naprava, npr. televizor. (Težak 1996: 148 prema Slavić 2011: 31). Jurčić ističe da su nastavna sredstva oblikovana izvorna stvarnost. Mogu biti vizualna sredstva (crteži, slike, filmovi, emisije, makete itd.) ili auditivna sredstva (zvučne snimke ljudskoga izražavanja, glasanje životinja, šumovi iz prirode itd.). (Jurčić 2012: 51, 52) Mediji su pomoćna sredstva za svaku didaktičku komunikaciju (Schulz 1994: 53). Medij nadomješta učitelja kao predavača (školska emisija na televiziji), trenera (pravopisni kompjutorski program) ili kao ispitivača (program za testiranje) (*isto*: 53).

3. 3. 3 Od formalnoga do cjeloživotnoga učenja

„Učenje (obrazovanje) se konceptualizira kao cjeloživotni proces koji se ostvaruje kroz školski i izvanškolski ustav, tj. kroz formalno, nedormalno i informalno učenje“ (Jurčić 2012: 140). Učenje u svjetlu kurikulumata nastave nije uvijek vezano uz neko mjesto, vrijeme i sadržaje pa je tako nastavu nužno izvoditi i izvan učionice. Povezana učionička i izvanučionička (nastava u prirodi, izleti i dr.) nastava prožeta je formalnim, neformalnim i informalnim učenjem. (*isto*: 141)

Formalno učenje bilo bi školsko učenje. To je organizirano učenje posredovano poučavanjem, odvija se određenim slijedom na formalno artikulirani način i u određeno vrijeme, intencionalne je i institucionalne naravi te ga prati provjera postignuća, razredno stupnjevanje i odgovarajući certifikati, javno prihvaćene svjedodžbe (Jurić 2007 prema Jurčić 2012: 140). Započinje s osnovnom školom, a završava s fakultetom. U povezanoj učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi utemeljeno je poglavito na prostoru (prirodnom, kulturnom, gospodarstvenom i sl.), na mjestu (gradskom, prigradskom, seoskom), na izvorima znanja (prirodnim, tehničkim, tehnološkim) te na utjecajima pojedinca i grupe. (Jurčić 2012: 140, 141)

Neformalno je učenje ono izvaninstitucionalno. Najčešće je to samoučenje ili učenje uz posredovanje medija (televizije, interneta i sl.), naslanja se na formalno učenje, može biti i formalizirano – dopisno obrazovanje i obrazovanje na daljinu školskog tipa (Antić 2000 prema Jurčić 2012: 140). Neformalnim učenjem naziva se i svako namjerno i sustavno učenje (primjerice na nekim tečajevima) u kojemu se sadržaji prilagođuju jedinstvenim potrebama

polaznika kako bi se maksimiziralo učenje, a minimizirali ostali formalni elementi koji često zaokupljaju predavače u formalnom obrazovanju (Kleis i dr. 1973 prema Jurčić 2012: 140). U povezanoj učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi izrazitije ga objašnjavaju pojmovi *epizode* (nejasna vremenska veza između prošloga iskustva i iskustvenoga tijeka; spontana refleksija na prošle epizode), *iskustveni tijek* i *buduće ponašanje* koji se prelamaju s pojmovima *implicitno*, *reaktivno* i *promišljeno učenje* (Eraut'su 2000 prema Jurčić 2012: 141).

Informalno je učenje svako prirodno učenje, svakodnevno učenje u prirodnim i životnim situacijama (Jurčić 2012: 140). Shvaća se kao neorganizirano učenje, bilo da se stječe u školi ili na nakom drugom mjestu (*isto*: 140). Radi se o cjeloživotnom procesu u kojemu svaki pojedinac prikuplja znanje, stavove i vrijednosti na temelju svakodnevnih iskustava od obitelji, susjeda, uz rad, medije i slično (Coombs i Ahmed 1974 prema Jurčić 2012: 140). U povezanoj učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi događa se uz učenje životnijih sadržaja (učenje o samom životu) koji pomažu učenicima u stjecanju znanja i potrebnih vještina, kao i u razumijevanju kako funkcionira život izvan škole te pomaže i u socijalnom integriranju, razumijevanju i lakšem snalaženju u izvanškolskom svijetu (Jurić 2007 prema Jurčić 2012: 141).

Promišljajući tko uopće treba učiti, Meyer zagovara teoriju **cjeloživotnoga učenja**. Trebali bi učiti učenici, ali doživotno bi trebali učiti i nastavnici, roditelji, školska uprava (Meyer 2002: 16). Uči se od trenutka rođenja, pa se i iz tog razloga ne smijemo orijentirati samo na školu kao na mjesto učenja, a pogotovo nije dobro razmišljati kako učenike treba prisiljavati na učenje određenih sadržaja. Do odnosa prisile u nastavi dolazi, kako smo već rekli, ali ta prisila treba samu sebe dokidati, treba poticati učenike na učenje koje će ih dovesti do samostalnosti i potrage za novim sadržajima učenja tijekom cijeloga života. (usp. *isto*: 17) Ne bi se trebalo oslanjati samo na informalno učenje kao na cjeloživotni proces već bi trebalo poticati sve ljude na neprestano učenje unutar nekih školskih programa, na nekim tečajevima izvan nastave ili negdje drugdje. Jensen ističe da postoji cjeloživotni stil učenja, a to je obično stil kojim se osoba naučila služiti kao malo dijete. Osoba može rabiti nekoliko stilova, no taj stil, stil koji se preferira, ostaje s osobom većinu života. (Jensen 2003: 40)

„Suvremeno poimanje nastavnoga kurikuluma specifičnosti iz prikazanih formi učenja vidi kao integralne dijelove cjelovite strategije odgoja i obrazovanja u razdoblju od ulaska učenika u sustav odgoja i obrazovanja do njihova ulaska u fazu cjeloživotnoga učenja“ (Jurčić 2012: 142). Nastavnici moraju osigurati da ono što se poučava u školi bude relevantno za

živote učenika nakon škole (Howe 2002: 26) pa prema tome možemo promišljati kako ostvarivati odgojne i obrazovne ciljeve preko sadržaja o splitskoj čakavštini, koji su relevantni za sadašnjost i budućnost, unoseći ih u nastavu u učionici i izvan nje uz poticanje učenika da se i nakon škole zanimaju za zavičajnu tematiku. Učenici stječu znanja o svom zavičajnom govoru od rođenja u različitim okolinama i na različite načine te bi trebalo s njima raspravljati o promjenama u jeziku koje su mnogi od njih sigurno primijetili. U planiranju i organizaciji različitih oblika učenja usto bi trebalo uzeti u obzir stavove i ideje roditelja i drugih članova učenikove obitelji.

4. EMPIRIJSKI DIO

4. 1 . ISTRAŽIVANJA ODGOJNO-OBRAZOVNOGA PROCESA

U tradicionalnoj dijalektologiji govor zajednice ne opisuje se realistički i iscrpno, dok se jezične činjenice ne povezuju s društvenim kontekstom ili društvenim varijablama (Jutronic 2010: 21). Jednako tako, promjene u odgojno-obrazovnom procesu često se provode „izvana“ i „odozgo“, iako se tu radi o ljudima koje treba istraživati vodeći računa o kontekstu (Bognar 2000: 47). Sociolingvisti i suvremeni teoretičari nastave teže istraživati u „stvarnom svijetu“, u „živoj praksi“, a za to im je veoma korisna kvalitativna metodologija koja se sve više afirmira u istraživačkom svijetu.

Kvalitativni pristup pokazao se primjereniji za istraživanja koja se vrše na ljudima, pa tako i za istraživanja nastave (a u njoj i govorā) s ciljem unapređivanja odgoja i obrazovanja u kojem će se uvažavati nastavnici i učenici kao aktivni sudionici u promjenama (usp. *isto*: 46). Naime, u kvalitativnom pristupu znanstvenici su u osobnom kontaktu s ljudima i situacijama koje istražuju, a ponekad istražuju tako da rade posao nastavnika ili nekog drugog praktičara kako bi doživjeli iskustvo prakse i bili uistinu kompetentni u donošenju zaključaka i stvaranju teorija (usp. *isto*: 46, 47). U istraživanju nastavne prakse u Osnovnoj školi *Bol* istraživanje je provedeno upravo na taj način da je na nastavu hrvatskoga jezika, koja je učenicima u rasporedu za taj dan, došla istraživačica kako bi im poput neke druge nastavnice održala sat jezika povezan s dijalektologijom te usto prikupila podatke važne za ciljeve istraživanja. Praktičari, pak, mogu postajati istraživači u svojim okruženjima ako žele ispitati koje su promjene u njihovu radu nužne (usp. *isto*: 48).

Za kvalitativna istraživanja pritom je karakteristično nekorištenje brojčanih podataka i statističkih postupaka obrade rezultata koji su temelj zaključaka u kvantitativnim istraživanjima, iako se neki brojčani podaci i u kvalitativnim istraživanjima mogu dobiti te se za cjelovitiju sliku situacije mogu povezati s tekstualnim (deskriptivno obrađenim) podacima (usp. Bognar 2000: 46, 53). *Karakteristike kvalitativnog istraživanja* mogu se izložiti ovako: 1) radi se o *naturalističkom pristupu*⁵²: izučava se stvarnost kakva jest i zagovara se otvorenost za novo i neočekivano; 2) vidljiv je *induktivni pristup*: polazi se od istraživačkih

⁵² „Naturalistički pristup često je i sinonim za kvalitativno istraživanje jer je to jedna od najznačajnijih karakteristika“ (Bognar 2000: 46).

pitanja radije nego od deduktivno postavljenih hipoteza zbog otvorenosti za sve vrste mogućih odgovora; 3) *holistička perspektiva* ogleda se u izučavanju odgojno-obrazovnoga procesa kao cjelovitoga fenomena u svoj njegovoj složenosti, pri čemu se ne izdvajaju samo neki dijelovi i ne svodi na linearni uzročno-posljedični odnos; 4) *podaci* su *kvalitativni*: prikupljaju se detaljni opisi, nastoji se ući u srž problema te direktno citirati autentično osobno viđenje i iskustvo ispitanikā; 5) važan je *osobni kontakt i uvid u problem*: istraživač mora biti u direktnom osobnom kontaktu s ljudima i situacijama koje istražuje; 6) *dinamičnost*: naglasak je na procesu i stalnim promjenama koje se događaju na individualnom ili općem planu; 7) ne zanemaruje se *orijentacija na pojedinačne slučajeve*: svaki slučaj uzima se kao jedinstven i poseban pa kad se vrši analiza većeg broja slučajeva, zadržava se uvažavanje pojedinačnog; 8) svaki se problem izučava u prostornom, vremenskom i društvenom kontekstu jer je važna *osjetljivost za kontekst*; 9) u takvom istraživanju radi se o *empatičkoj neutralnosti*: potpuna objektivnost smatra se nemogućom i njoj se ne teži te istraživač uključuje svoja osobna iskustva i empatički uvid kao relevantne podatke; 10) *fleksibilnost*: istraživanje je stalno otvoreno za nove pristupe koji su uvjetovani promjenama do kojih dolazi (M. Q. Patton 1990 prema Bognar 2000: 46, 47).

Kvalitativni pristup poput onoga kvantitativnoga zahtijeva uvažavanje strogih metodoloških zahtjeva, ali prevladava neke krutosti kvantitativnoga pristupa (Bognar 2000: 45). Ne polazi se od hipoteza, već od *istraživačkih pitanja* koja preciziraju temu istraživanja i predstavljaju njenu daljnju razradu. Polazi se od induktivnoga pristupa i ne žele se prejudicirati rezultati, a pojmovi koji se spominju jasno su definirani. (*isto*: 46, 49) Ne postoje pravila o veličini uzorka u kvalitativnom istraživanju jer to ovisi onome što želimo saznati, što je namjera istraživanja, što može biti korisno i sl. (Patton 1990: 184 prema Bognar 2000:). Savjetuje se *ciljani uzorak* u kojem se radi o manjim uzorcima, ali o informantima koji mogu dati najpouzdanije podatke (Bognar 2000: 49). Kao što je rečeno, svaki slučaj uzima se kao jedinstven, poseban i važan (*isto*: 47). U takvom uzorku, kojeg Cohen i sur. nazivaju *ciljnim*, istraživači odabiru slučajeve koji će biti uključeni u uzorak na temelju vlastite prosudbe njihove tipičnosti. Odabir uzorka može zadovoljiti potrebe istraživača, no istraživač nema namjeru da mu on predstavlja širu populaciju – uzorak je namjerno i neskriveno selektivan i pristran. (Cohen i sur. 2007: 103, 104) U istraživanju nastave u splitskoj školi izabran je tako manji uzorak za koji je istraživačica smatrala da joj, prema nekim kriterijima, može dati pouzdane podatke.

Metode prikupljanja podataka u kvalitativnom su pristupu istraživanju odgojno-obrazovnoga procesa i općenito u kvalitativnim istraživanjima sljedeće: promatranje, intervjuiranje i prikupljanje artefakata. Promatranje i prikupljanje artefakata primjenjivani su za potrebe istraživanja u splitskoj školi. Dobiveni su primarni podaci, tj. oni podaci prikupljeni radi odgovorā na istraživačka pitanja. (usp. Bognar 2000: 49) Kvalitativna *analiza podataka* uključuje organiziranje, objašnjavanje i tumačenje podataka, odnosno davanje smisla podacima s obzirom na definicije situacije samih sudionika, obrasce bilježenja, teme, kategorije i pravilnosti. Uobičajeno je da takva analiza započinje tijekom procesa prikupljanja podataka. (Cohen i sur. 2007: 147) Proces analize podataka može se prikazati u nizu od sedam koraka: 1) odrediti jedinice analize podataka; 2) napraviti „analizu područja“; 3) odrediti odnose i veze između područja; 4) donositi spekulativne zaključke; 5) sažimanje; 6) tražiti negativne i odstupajuće slučajeve; 7) stvarati teoriju (*isto*: 148). Prema Milesu i Hubermanu (1994) kvalitativna analiza podataka može se prikazati ovako:

- redukcija podataka
- sređivanje podataka
- izvođenje zaključaka (Mužić 1999 prema Turza-Bogdan 2009: 55).

Mogućnosti analiziranja podataka prikazat ćemo na primjeru istraživanja iz ovoga rada. Redukcija podataka provedena je izdvajanjem ključnih riječi, pojmova i rečenica iz odgovorā ispitanikā. U zadacima i pitanjima otvorenog tipa prema dobivenim odgovorima naknadno su se definirale kategorije i tako sređivali podaci. Pitanja i zadaci u kojima se traže da i ne odgovori, pitanja u kojima je jedan točan odgovor, kao i zadaci u kojima se treba zaokružiti nepoznato, a podcrtati poznato imaju unaprijed zadane kategorije koje su se još mogle raščlanjivati⁵³. Podaci su prikazani uglavnom tekstualno, interpretiranjem i opisivanjem, pri čemu se nije zanemarivalo razredni i društveni (npr. prezimena učenika i podatke o podrijetlu učenika koje su dale nastavnice) kontekst, stavove koje su učenici iskazivali tijekom nastavnoga sata te opažanja koja je bilježila istraživačica tijekom sata i nakon održanog sata. Navodila se i čestina odgovora unutar kategorije (povezujemo je s kvantitativnom obradom podataka), iskazana brojčano. Za bolje uočavanje odnosa tekstualnih i brojčanih podataka koriste se i tablice, a neki tekstualni podaci prikazani su slikom.

⁵³ Npr. netočni odgovori u različite kategorije.

Zaključci se temelje na smislenom povezivanju prikupljenih podataka, uspoređivanju s podacima poznatima iz teorije i ranijih istraživanja te na proučavanju brojčanih podataka⁵⁴. U zaključivanju i razvijanju teorija važno je tražiti ne samo slučajeve koji potvrđuju tvrdnje nego i odvagnuti značenje slučajeva koji ih opovrgavaju, negativne i odstupajuće slučajeve. Takvi slučajevi određuju parametre primjenjivosti teorije, mijenjaju teoriju. (usp. Turza-Bogdan 2009: 55, 56; Cohen i sur. 2007: 148–151)

„Kvalitativni pristup nudi jedan novi kvalitet u istraživanju, ali otvara i nove dileme o znanstvenoj relevantnosti takvih istraživanja“ (Bognar 2000: 53). Budući da se takvim pristupom daje mogućnost teoretičarima i praktičarima da surađuju te da unapređuju teoriju mijenjajući praksu i obrnuto (*isto*: 53), izabran je za proučavanje prakse u jednoj splitskoj školi kako bi se ispitalo teorijske postavke o promjenama u splitskome govoru uz provjeru tvrdnji poznatih didaktičara i metodičara o korisnosti pojedinih oblika rada, metoda i medija u nastavi hrvatskoga jezika.

4. 2. ODREĐENJE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA

4. 2. 1. Problem i ciljevi istraživanja

Ovim istraživanjem ispituju se tvrdnje koje pronalazimo u dijalektološkim opisima splitskoga govora, a u kojima se ističe kako dolazi do gubljenja čakavskih karakteristika splitskoga govora govornikā mlađe generacije, naročito pod utjecajem štokavskih govora i standardnoga jezika. Ispituju se i teorijske postavke pedagoških disciplina didaktike i metodike nastave, s osvrtom na metodiku nastave hrvatskoga jezika.

Jutronić je proučavala promjene u splitskome govoru, no ona svojim sociolingvističkim metodama u ispitivanju odnosa jezika i društva ne ispituje odnos jezika, *nastave hrvatskoga jezika* i društva (usp. Jutronić 2010:14). Istraživanja o narječjima u razredu aktualna su u mnogim državama, a razlikuju se ovisno o statusu narječja koji je određen najčešće političkim pitanjima (Turza-Bogdan 2009: 31). Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, pak, potiče nastavnike da uključe njegovanje materinskoga govora, u ovom slučaju splitskoga govora kao splitske čakavštine, u nastavne planove i programe

⁵⁴ Istovremeno korištenje kvantitativnih i kvalitativnih podataka naziva se *triangulacija* (Bognar 2000: 53).

osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja uz izradu zavičajnoga rječnika i gramatike te revitalizaciju napuštenih segmenata dobra, čime se upućuje na to da treba razmotriti mogućnosti organiziranja poticajne nastave dijalektologije u splitskim školama. (*Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.).

Istraživanja koja su se od 70-ih godina 20. stoljeća provodila dovodila su do zaključaka kako treba uvažavati djetetov jezik kojim govori kada dolazi u školu (Cheshire, J. 2007 prema Turza-Bogdan 2009: 31) što naglašavaju i ranije spomenuti hrvatski metodičari i lingvisti. Zavičajna se gramatika kod Težaka razmatra pod pojmom školske razlikovne gramatike, tj. gramatike koja propisuje i opisuje one jezične činjenice učeničkoga govora koje po svojim gramatičkim obilježjima odstupaju od standardnojezične norme. Školska razlikovna gramatika pritom je posebno važna kako bi se učeniku pomoglo u ovladavanju standardnoga jezika u redovitoj nastavi, iako se može iskoristavati i u aktivnostima jezičnih (filoloških) skupina u školi. (usp. Težak 1996: 418–421) Mnoga novija istraživanja nastave o narječjima također su se odnosila na razmatranje učenja standardnoga jezika i zavičajnoga govora pri kojemu bi zavičajni govor bio pomoć učenicima u usvajanju standarda, a posebice bi u stvaralaštvu omogućio suvereno izražavanje misli koje bi učenik jednom trebao moći ostvarivati i na standardu. Provodilo se istraživanje okomite dvojezičnosti u zagrebačkim vrtićima i školama (od 1991. do 2000.) te se ustvrdilo kako se zagrebačka kajkavština s vremenom na različitim jezičnim razinama mijenja u zagrebačku štokavštinu, dolazi do višejezičnosti. Glavno pitanje istraživačice u tom istraživanju bilo je: kako u uvjetima višejezičnosti „utvrditi i izraditi zajedničku osnovicu koja bi bila temeljem usvajanja hrvatskoga standardnoga jezika u mlađim razredima osnovne škole?“ (Pavličević-Franić 2005: 69 prema Turza-Bogdan 2009: 31, 32) O nastavi povezanoj s narječjima najčešće se, dakle, istraživalo s ciljem pronalaženja drugačijega pristupa usvajanju hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini⁵⁵, često u kajkavskim područjima, pri čemu su se počeli pojavljivati podaci o sve manjoj izloženosti mjesnome govoru. Proučavanjem okomite višejezičnosti⁵⁶ i

⁵⁵ Pisalo se o bidijalektalnim nastavnim programima u kojima bi djeca učila standard u školi pri čemu bi se smjelo ohrabrivati učenike u upotrebi organskoga govora i na nastavi (Granić, J. 2002: 83 prema Turza-Bogdan 2009: 32). Radilo se na međunarodnom TEMPUS projektu *Communicative Competence in Language Pluralistic Environment* u sklopu kojeg je nastao i rječnik *Zaviri* (Turza-Bogdan 2009: 32) Visinko i Gudelj-Velaga pisale su o načelu zavičajnosti u nastavi (Visinko 2007: 208).

⁵⁶ *Okomita višejezičnost* odnosi se na supostojanje dijalekta s drugim jezičnim kodovima (drugim dijalektima i dr.) koji utječu na njega. *Horizontalna višejezičnost* postiže se učenjem stranoga jezika. (usp. Ciglar i Turza-Bogdan 2007: 80)

svih hrvatskih narječja pritom je nastao mali hrvatski zavičajni rječnik s igrama i zadacima *Zaviri* (ur. Jelaska i Kovačević 2003). Proučavanje nerazumijevanja kajkavštine (s leksičkoga gledišta) dovodilo je do zaključaka da je takvo nerazumijevanje velika prepreka očuvanju čistoće kajkavskih govora, ali i općenito očuvanju kajkavskoga govora (Leček 2001: 79). I u jednom kasnijem istraživanju nastave o kajkavskome narječju pokazalo se kako postaje upitna pretpostavka da će učenici lakše komunicirati s tekstem na mjesnom govoru, no ne zna se je li to zbog sve manje izloženosti mjesnom govoru, zbog dobrog ovladavanja standardom ili zbog načina primanja teksta u istraživanju (slušanje ili čitanje) (Ciglar i Turza-Bogdan 2007: 91). Novija istraživanja dovela su do zaključaka da učenici pokazuju interes za narječja te da postoji mnogo veći interes učenika za kajkavsko narječje nego što prepoznaju njihovi nastavnici (Turza-Bogdan 2009: 219). Taj interes morao bi se razvijati, a spoznaje o raznolikosti i bogatosti književnoj produkciji morale bi se proširivati interpretacijom književnih djela na kajkavskome i ostalim narječjima (*isto*: 219).

Istraživanje splitske čakavštine u nastavi hrvatskoga jezika koje se provodilo u splitskoj Osnovnoj školi *Bol* razlikuje se od navedenih, dosad provedenih istraživanja narječja u nastavi. Dosad se nije istraživalo o splitskome govoru, posebice o splitskome govoru koji je dobio status nematerijalnoga kulturnoga dobra. Ovo istraživanje provodilo se prema načelima kvalitativnoga pristupa u istraživanju odgojno-obrazovnoga procesa što nije uobičajeno u hrvatskoj istraživačkoj praksi⁵⁷. U kasnijim istraživanjima o splitskome govoru možda će se promatrati mogućnosti iskorištavanja tog zavičajnoga govora u svrhu lakšega savladavanja standarda, ali u ovom istraživanju usmjerilo se na ispitivanje promjena u govoru splitskih osnovnoškolaca te na ispitivanje mogućnosti uvrštavanja dijalektoloških sadržaja o splitskome govoru u nastavu hrvatskoga jezika (u kojoj se poštuje i standard i drugi govori i narječja) kako bi učenici osvijestili promjene i čakavske karakteristike. Pritom bi se promicala nastava o splitskome govoru koja bi nadilazila granice nostalgičnoga odnosa prema govoru i kulturi jer premda postoje neki pozitivni primjeri kada se školskim i predmetnim kurikulumom nastoji njegovati dijalekte i pozitivno se odnositi prema njima, pa tako učenici odlaze u Kaštela ili na Šoltu kako bi sudjelovali na smotrama, tu se često radi o svojevrsnom etnološko-muzejskom odnosu prema dijalektima (usp. Kapović 2011: 65).

⁵⁷ Edita Slunjski pisala je o kvalitativnim istraživanjima, no unutar kurikuluma ranoga odgoja (Slunjski 2011).

Nameće se nužnost daljeg proučavanja odnosa prema svim narječjima i provođenja različitih nastavnih strategija u ostvarivanju istoga cilja: upoznavanja s narječjima i njihovom književnošću te razvijanja poštovanja prema svim hrvatskim jezicima (Turza-Bogdan 2009: 246). U istraživanja i napore za očuvanje narječja svakako treba uključiti roditelje učenika (usp. Leček 2001: 79).

4. 2. 1. 1. Problem istraživanja

U ovom se istraživanju polazi od izravnoga nastavnoga iskustva kako bi se došlo do podataka o zavičajnom govoru splitskih osnovnoškolaca te o njihovu prihvatanju suvremenih metodičkih pristupa u nastavi hrvatskoga jezika temeljenih na prihvaćenim didaktičkim stajalištima. Nastojalo se ukazati na moguće načine poučavanja pri radu na sadržajima o splitskome govoru te time potaknuti splitske nastavnike, i druge koji imaju obvezu osiguranja održivosti splitskoga govora kao kulturnoga dobra promicanjem i prenošenjem tradicije nasljednicima putem formalnog i neformalnog obrazovanja (usp. *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.), da organiziraju nastavu o splitskome govoru te da prihvate neke prijedloge za poticajnu nastavu u kojoj će učenici slušati govor *fetivih* Splićana, govoriti i pisati splitskom čakavštinom, čitati zapise na zavičajnom govoru te djela splitskih pisaca od Marka Marulića i Marka Uvodića Splićanina preko Miljenka Smoje do suvremenih splitskih autora.

4. 2. 1. 2. Ciljevi istraživanja

Spoznajni ciljevi: „Često se smatra da jezični opisi imaju vrijednost sami po sebi i da se ne moraju neminovno dopuniti sagledavanjem ili mogućim rješavanjem teoretskih problema“ (Jutrović 2010: 16). Jedan je od spoznajnih ciljeva ovoga istraživanja uočavanje što učenici osnovne škole na kraju 4. razreda i na kraju 7. razreda znaju o splitskome govoru, odnosno kako se služe splitskim govorom i koliko je njihov govor promijenjen u odnosu na govor starije generacije. Teži se doći i do spoznaja o tome kako učenici reagiraju u pojedinim oblicima rada te na izabrane metode i medije u suvremenoj nastavi hrvatskoga jezika koju se nastoji što više organizirati za učenike u suradnji s njima.

Pragmatički ciljevi: Uz pomoć podataka dobivenih u ovome istraživanju pokušalo se izdvojiti prijedloge za organizaciju nastave o splitskome govoru u kojoj bi nastavnici hrvatskoga jezika mogli imati dovoljno prostora za iskazivanje svojih kvaliteta i ostvarivanje inovativnih ideja u promicanju splitskoga govora kao kulturnoga dobra, a učenici bi mogli aktivno sudjelovati u odgojno-obrazovnome procesu učeći o kulturi svoga grada i čuvajući svoju tradiciju uz uvažavanje tuđih tradicija.

4. 2. 2. Istraživačka pitanja

U ovom istraživanju postavljamo pitanja:

- Kakav je splitski govor današnje splitske mlade generacije prema onome što se može doznati od učenika koji završavaju 4. r. i 7. r. splitske osnovne škole?
- Koliko su učenici zainteresirani za pojedine sadržaje te nastavne oblike rada, metode i medije kojima ih se želi potaknuti na razvoj različitih kompetencija?
- Kako bi se mogli uključiti željeni sadržaji u nastavu hrvatskoga jezika uz poticanje roditelja na suradnju?

Prije nego što započnemo s poučavanjem i učenjem u školi, trebamo prethodno donijeti dalekosežne odluke o izboru i strukturiranju sadržaja (Meyer 2002: 18). NOK je osnova za definiranje očekivanih postignuća učenika kroz nastavne predmete, te polazište za uređivanje predmetne strukture – odgojno-obrazovne jezgre, izbornih i fakultativnih nastavnih predmeta (*Nacionalni okvirni kurikulum*, str. 5, pregled: 1. 6. 2014.). Sadržaji o splitskome govoru mogli bi se poučavati unutar predviđenih tema o učenju zavičajnoga govora iz *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu*, ali moglo bi se o tematici splitske čakavštine govoriti među djecom i u izvannastavnim aktivnostima. Sve to ovisi o tome koliko se uistinu govor promijenio i na kojim razinama.

4. 3. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

4. 3. 1. Način provođenja istraživanja

Radi se o kvalitativnom istraživanju odgojno-obrazovnoga procesa. Ovo je primijenjeno istraživanje kojim se željelo doći do mogućih rješenja za nastavnu praksu (usp. Bognar 2000: 48).

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi *Bol* u Splitu. Održalo se 8. i 9. svibnja 2014. godine, nakon blagdana sv. Duje (7. svibnja) kada je u Splitu *fešta*. Taj dan nema nastave u splitskim školama, a Splićani i njihovi gosti odlaze na procesiju i na misu u čast sv. Duje, igra se tombula, kupuje se na sajmu i sl. Odlučeno je organizirati istraživanje upravo nakon blagdana i posebne atmosfere u Splitu kako bi se učenike moglo i time motivirati. Kontekst se uvažio i tako što je istraživačica došla na nastavu hrvatskoga jezika koja je bila u nastavnom planu za taj dan. Učenicima je održana nastava u njihovim razredima, uz prisustvo njihovih nastavnica. Učiteljica 4. c razreda i profesorica 7. a razreda⁵⁸ prethodno su dale dopuštenje i najavile su učenicima nekoliko dana ranije da će im druga osoba održati sat hrvatskoga jezika. Nastavnice su najavile ravnatelju provedbu istraživanja, što je on odobrio, a istraživačica se i njemu javila u prvom danu istraživanja.

Učenici su zamoljeni da sudjeluju na satu te da tako sudjeluju u istraživanju. Tražilo se od njih da napišu svoja imena na nastavne listiće koji su inače korisni nastavni mediji, a koji su osmišljeni za ovu prigodu kako bi poslužili u nastavi i kako bi se pomoću njih prikupili podaci potrebni za istraživanje. Bilo je potrebno zatražiti imena učenika i istaknuti da se njihova imena neće izrijeком spominjati⁵⁹ jer učenici tako ozbiljnije pristupe rješavanju pitanja i zadataka, a imena su potrebna istraživačici kako bi mogla vidjeti odakle dolaze pojedini učenici⁶⁰ – bilo da sama provjeri među učenicima i u različitim izvorima ili da joj nastavnice osiguraju te informacije ako zatreba. Učenici su tijekom sata rješavali svoje nastavne listiće te su ih vraćali istraživačici nakon što su bili zamoljeni.

⁵⁸ Imena su poznata autorici, ali neće se eksplicitno navoditi u tekstu. *Nastavnik/nastavnica* koristi se tijekom cijeloga rada jer označava sve osobe koje izvode nastavu (usp. Težak 1996: 77), no ponekad se u empirijskome dijelu koristi termin *učiteljica* (u nižim razredima) i *profesorica* (u višim razredima).

⁵⁹ Znat će se o kojoj je školi i o kojim razredima riječ te se ovdje ne radi o potpunoj anonimnosti, ali imena djelatnika škole i učenika neće se izričito spominjati.

⁶⁰ Sociolingvistički pristup – uzima se u obzir podrijetlo govornika koje je povezano s njihovim govorom.

U 4. razredu održan je dvosat (90 minuta), a u 7. razredu jedan nastavni sat od 45 minuta. Kod mlađih učenika organizirana je jedna aktivnost koja duže traje i koju nije bilo preporučljivo organizirati među učenicima 7. razreda prema savjetu njihove nastavnice. Naime, igru uloga koja se vježba u paru te se potom glumi pred razredom stariji učenici koji su u razdoblju puberteta najvjerojatnije ne bi doživjeli ozbiljno. Uvažena su razmišljanja nastavnice i njezin osvrt na spoznaje razvojne psihologije. Druge aktivnosti bile su jednake u oba razredna odjeljenja, ali bile su prilagođene učenicima vremenski (stariji učenici neke zadatke odrađuju brže) te prema ciljevima i zadacima izvedenima iz različitih izvora.

U kvalitativnim je istraživanjima čest postupak promatranje. Pedagozi prate rad nastavnika i istražuju nastavnu praksu škole u kojoj rade tako što ispunjavaju protokole za praćenje nastavnoga sata koje osmisle prema uputama iz različitih didaktičkih teorija, pa se taj način praćenja nastave iskoristio u ovom istraživanju. Prihvaćenost pojedinih obrazovnih strategija⁶¹ promatrala se i bilježila, tj. istraživačica-nastavnica pratila je kako učenici reagiraju i to je zapisivala u protokol pripremljen za praćenje nastave koju ona održava. Zapravo je izvršena refleksija na vlastitu nastavnu praksu. O promatranju i protokolu detaljnije slijedi u poglavlju *Postupci i instrumenti*. Nastavnice su bile „pomoćni“ promatrači čije je mišljenje o održanoj nastavi o splitskome govoru saslušano nakon nastavnoga sata. Istraživačica ih je tada pitala koliko one pažnje posvećuju zavičajnoj tematici u svojim izvedbenim planovima i programima, a koliko se drži do zavičajnoga govora u nastavi pokušalo se saznati i u razgovoru s *drugim nastavnicima te knjižničarkom* u toj školi kako bi se steklo uvid u školsko ozračje.

4. 3. 2. Uzorak

Istraživačica je odlučila da će provesti istraživanje u jednom 4. razredu i jednom 7. razredu osnovne škole. Naime, u **4. razredu** učenici sustavnije počinju učiti o narječjima te se osposobljavaju za razlikovanje književnoga jezika od zavičajnoga govora, za određivanje svoga zavičajnoga govora u odnosu na jedno od tri narječja hrvatskoga jezika te za usmeno i pisano komuniciranje na svome zavičajnome govoru (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 33). U 3. razredu već su čitali po ulogama poštujući vrednote govorenoga jezika i

⁶¹ *Obrazovna strategija* kao slijed planiranih mjera koje nastavnik ili mediji moraju provesti (Cube 1994:66).

sudjelujući u dramskim improvizacijama te im neće trebati puno objašnjavati pravila za igru uloga, a moći će se uočiti stav koji su razvili prema tome (*isto*: 31). Do 4. razreda imali su priliku vježbati zajedničko pisanje, posebno u 3. razredu kada se stvara zajednička priča prema poticaju i vježba stvaralačko pisanje (usp. *isto*: 30, 31). Unutar područja medijske kulture u 4. razredu moguće je i izabrati dokumentarne filmove zavičajne tematike (*isto*: 34).

U **7. razredu** dijalektološki i dijalektni sadržaji uključuju se u ostvarivanje obrazovnih postignuća u području jezika: preoblikovanje teksta zamjenjivanjem riječi značenjski srodnima te prevođenje zavičajnih sinonima na standardni jezik (*isto*: 44). Dotad su se učenici već mogli puno puta susresti s narječjima u nastavi: u 5. razredu uče o hrvatskome jeziku u prošlosti i sadašnjosti, tj. o postojanju različitih narodnih govora te im nastavnici mogu zavičajnu tematiku ponuditi putem izbornih sadržaja (nalaze se naslovi – *Hrvatski govori: ikavski, ekavski (i)jekavski; Pripovijedanje zanimljivoga događaja jezikom moje bake i jezikom moje generacije; Lirske pjesme na zavičajnome narječju* i dr.); u 6. razredu u programu je tema *Dijalektno pjesništvo*, a u izbornim sadržajima ponuđeni su različiti naslovi zavičajne tematike (npr. *Izražajno čitanje dijalektnih tekstova (zavičajni idiom); Anegdote i vicevi na zavičajnome narječju; Dramski tekstovi zavičajnih pučkih pisaca* i dr.) (*isto*: 38; 41, 42). Učenici će svoje znanje potvrđivati i usavršavati u 8. razredu pa želimo provjeriti stanje prije toga. U čitankama za 7. razred može se pronaći Franičevićeva pjesma *Kroz godišća „ča“ odzvanjo* uz koju bi se moglo govoriti o čakavštini u Splitu, a među lektirnim naslovima nema djela pisanih čakavštinom (navodi se djelo na kajkavskome narječju – *Smogovci*). Na *Popisu filmova* koji je predložen za nastavu medijske kulture nema filmova na čakavskome narječju, kao što nisu predviđeni za nastavu u ostalim razredima osnovne škole⁶². U izbornim sadržajima nalaze se naslovi *Stare hrvatske tiskane knjige („Lekcionar“ Bernardina Splićanina)* i *Zavičajne legende* (*isto*: 46).

Istraživanje se provodilo u Osnovnoj školi *Bol* koja se nalazi u centru grada Splita. Učenici iz ove škole često su sudjelovali na smotri *Ča-more-judi*. Istraživačica se raspitala i od stanovnika splitskoga kvarta *Bol* saznala da se u toj školi mogu naći učenici koji su podrijetlom s otoka, učenici koji su podrijetlom iz zaleđa Splita, učenici čije prezime

⁶² Jedino bi se uz sinkronizaciju nekih filmova i crtanih filmova (u 3. r.: *Velika pustolovina Stuarta Maloga, Shrek*) moglo reći kako se čuju čakavski govori, ali zamjećuju se i stereotipi povezani s pojedinim govornicima (usp. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 32). U 2. r. nastavnici učenicima mogu prikazivati televizijske emisije s tematikom doma, škole i zavičaja (*isto*: 30).

povezujemo s *fetivim* Splićanima, a i učenici koji su živjeli neko vrijeme u inozemstvu prije dolaska u Split. Izabran je 4. c razred jer se u njemu mogu pronaći svi navedeni profili učenika prema riječima njihove učiteljice. Učiteljica je spomenula još da su ti učenici navikli na raznovrsne nastavne oblike i metode. Stanje u 7. razredima profesorici koja predaje hrvatski jezik nije bilo tako dobro poznato, no smatra da u svakom razredu ima učenika iz Splita i iz okolice, ali možda ne iz inozemstva te je predložila 7. a razred.

U 4. c razred ide 19 učenika, a u 7. a razred ide 21 učenik. Budući da se radi o kvalitativnom istraživanju, 40 učenika izabranih prema prethodno navedenim kriterijima predstavlja informante koji mogu dati pouzdane podatke za ovo istraživanje, ali taj ciljani uzorak nema namjeru predstavljati širu populaciju (usp. Cohen i sur. 2007:103, 104).

U istraživanju sudjeluje i *istraživačica kao nastavnica*, tj. kao sudjelujući promatrač koji djeluje u praksi i kritički se osvrće na nju.

4. 3. 3. Postupci i instrumenti

U ovom istraživanju korišteni su postupci promatranja i prikupljanja artefakata, tj. različitih uradaka. To su postupci kojima se u kvalitativnim istraživanjima daje prednost pred instrumentima tipa „papir – olovka“ zato što se naglasak stavlja na osobni kontakt istraživača s informantima te osobno iskustvo i subjektivni doživljaj istraživača (Bognar 2000: 50). Provodilo se i anketiranje, ali ne kao u kvantitativnim istraživanjima, već su umjesto klasičnih upitnika u ovom anketiranju instrumenti bili nastavni listići prilagođeni predviđenim nastavnim satima.

Promatranje je povezano s istraživačkim pitanjima (jednim ili više njih) i uvijek je otvoreno za nove i neočekivane pojave. Moguće je da istraživače dovede do podataka koji će mijenjati prvotnu koncepciju istraživanja i zahtijevati redefiniranje istraživačkih pitanja. (Bognar 2000: 50) U ovom se istraživanju radilo o *sudjelujućem promatranju*. U takvom istraživačkom postupku istraživač bilježi ono što se događa u situaciji u kojoj i on ima svoju ulogu (Cohen i sur. 2007: 311). Tijekom održavanja nastave i nakon nastavnih sati istraživačica je bilježila zapažanja u *Protokol za praćenje nastavnoga sata* (Kyriacou) koji je poslužio kao instrument za osvrt na praksu te za analizu čine li izabrani načini rada te osmišljeni materijali učenicima nastavu o splitskome govoru zanimljivom i poticajnom. Taj

protokol sastavljen je prema uputama iz knjige Chrisa Kyriacoua, a u njega se najprije upisuju osnovni podaci o nastavnome satu: datum, ime i prezime promatrača, razred, sat, predmet, naziv nastavne jedinice, tip nastavnoga sata, socijalni oblici rada, nastavne metode, nastavna sredstva i pomagala. Zatim se bilježe zapažanja o planiranju i pripremi, izvedbi nastavnoga sata, vođenju i tijeku nastavnoga sata, razrednom ugođaju, disciplini, ocjenjivanju učeničkog napretka, nastavnikovoj prosudbi o radu, domaćoj zadaći te osvrt nakon održanog sata. (Kyriacou 1995)

U tom protokolu razmatra se ima li plan nastavne jedinice razumljive i primjerene ciljeve i zadaće, povezuje li se nastavna jedinica s prethodnim i idućim nastavnim jedinicama, kao i koliko je moguće na određenom satu pobuditi i održati učeničku pozornost, zanimanje i sudjelovanje. Tijekom izvedbe nastavnoga sata prati se kakvo je nastavnikovo ponašanje (sigurno, opušteno, smišljeno), potiče li nastavnik učenje raznim primjerenim aktivnostima, zahvaća li pitanjima puno učenika te uvažava li učeničke zamisli. Praćenjem vođenja i tijeka sata promatra se kako počinje nastavni sat, kakvi su prijelazi između aktivnosti (glatki ili nespretno izvedeni) te je li vrijeme odvojeno za pojedine aktivnosti dobro iskorišteno pri čemu su učenici mogli svladati gradivo. Razredni ugođaj koji u ovom protokolu ima pozitivne konotacije svrhovit je, usmjeren na radne zadatke, opušten i sređen, a odnosi između nastavnika i učenika temelje se na uzajamnom poštovanju i razumijevanju. Takav razredni ugođaj temelj je reda u razredu, a disciplina je još povezana s dobrom organizacijom i vođenjem nastavnoga sata. Ocjenjivanje bi trebalo služiti tome da se odredi koja su to problematična područja, koliko je poučavanje bilo uspješno i je li postavljen čvrst temelj za daljnji napredak, što se bilježi u protokolu, a što je i Winkel⁶³ posebno zagovarao u svojoj kritičkoj teoriji nastavne komunikacije. U istraživanju na nastavi nismo provodili ocjenjivanje te se pristup vrednovanju učeničkih postignuća nije mogao zabilježiti, ali kad bi se pristupalo provjeravanju naučenosti sadržaja o splitskome govoru, trebalo bi se voditi spomenutim pristupom ocjenjivanju. Nastavnike se potiče da razvijaju refleksivne kompetencije pa se u skladu s tim u ovom protokolu označava i razmišlja li nastavnik redovito kritički o tome bi li se njegovo vrijeme i trud mogli bolje iskoristiti, odnosno, uz održane nastavne sate u Splitu, koliko istraživačica u ulozi nastavnice kritički promatra održane nastavne sate. Što se tiče domaće zadaće, ona se smatra korisnom „jer školsko učenje treba dopuniti i produbiti

⁶³ Winkel je smatrao da bi ocjenjivanje trebalo služiti da učitelj ne dobije otkaz te da ne zakidamo učenike (Winkel 1994: 108).

učenjem u obiteljskom domu“ (Jurčić 2012: 197), no treba dati primjerenu zadaću koja će i količinski biti primjerena. U protokolu postoji prostor i za bilješku o domaćoj zadaći (Kyriacou 1995). Za osvrt nakon sata predviđen je prostor u koji bi se mogle unijeti deskriptive zabilješke (zapisivanje onoga što promatrač vidi i čuje) te refleksivne zabilješke (promatračeve reakcije na događanja), a i uz različite kategorije u protokolu također se mogu ubaciti takve vrste zabilješki (usp. Kyriacou 1995; Bognar 2000: 51).

Kako se željelo istražiti nastavnu praksu, instrumenti u ovom istraživanju uz protokol za praćenje nastavnoga sata bili su nastavni listići koji se inače osmišljavaju za nastavu. *Nastavni listić 1.* i *Nastavni listić 2.* poslužili su kao instrumenti za anketiranje. *Nastavni listić 3.* bio je osmišljen za igru uloga, a završnom aktivnošću zajedničkoga pisanja pjesme dobiveni su učenički uradci. Pri pisanju priprema za istraživanje, odnosno za nastavu o splitskome govoru, uzeli su se u obzir stavovi različitih didaktičara, a posebno se vodilo savjetima teorija kutrikuluma. Na temelju općih odgojnih i obrazovnih ciljeva koji se odnose na razvijanje kompetencija za aktivan život u društvu, a potom i na temelju svrhe, ciljeva i zadaća pojedinih nastavnih područja Hrvatskoga jezika (*Nastavni plan i program* 2006; Težak 1996), odgojno-obrazovnih ciljeva jezično-komunikacijskoga područja navedenih u NOK-u te sustava mjera zaštite govora iz *Rješenja* Ministarstva kulture Republike Hrvatske, odredili smo ciljeve za nastavu o zavičajnoj tematici te odgojne, materijalne i funkcionalne zadatke⁶⁴ (povezane s postignućima) na razini nastavne jedinice o splitskome govoru za koji se dosad otkrivalo da gubi svoje čakavske karakteristike. Oblici rada, metode i mediji izabrani su u skladu s izabranim sadržajima tako da pobude učeničku pozornost, zanimanje i sudjelovanje.

⁶⁴ U metodici nastave hrvatskoga jezika govori se o zadaćama jer se zadaci smatraju konkretizacijom zadaća, ali kako se u didaktici uglavnom govori o zadacima, ostavit ćemo taj pojam.

4. 3. 4. Pripreme za nastavne sate

U ovom istraživanju osmišljene su pripreme za nastavnu jedinicu nazvanu upravo *Splitski govor*. Takva se nastavna jedinica može u 4. razredu u splitskim osnovnim školama planirati u redovitoj nastavi u nastavnom području hrvatski jezik te je u ovom slučaju planirana za redovitu nastavu, prema obrazovnim postignućima iz *Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu*. Time se željelo provjeriti koje su mogućnosti organiziranja nastave o splitskome govoru ne izlazeći iz okvira učionice i donesenih zakonskih odredbi o osnovnoškolskoj nastavi, ali nudeći poticajne obrazovne strategije koje će se kasnije moći iskoristiti i za druge oblike poučavanja i učenja u gradu Splitu. Za 7. razred osmišljena je nastavna priprema za redovitu nastavu u skladu s *Nastavnim planom i programom* slična onoj za 4. razred. Uvažena su obrazovna postignuća koja se odnose na učenike u 7. razredu te obrazovna postignuća koja su učenici trebali steći ranije. Obje pripreme temelje se na **ciljevima nastave o splitskome govoru i splitskoj tradiciji** prethodno iskazanima ovako:

naučiti prikladno jezično reagirati u međudjelovanju sa sugovornicima razvijajući (samo)poštovanje; steći potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život; osvještivati razlike između standardnoga jezika i zavičajnoga govora; steći znanje o karakteristikama splitske čakavštine i o njezinim promjenama; osposobljavati se za samostalno čitanje i primanje (recepciju) književnoumjetničkih i drugih tekstova ostvarenih na splitskoj čakavštini; razvijati svijest o značaju splitskoga govora za grad Split; razvijati svijest o potrebi njegovanja hrvatskoga jezika s njegovim narječjima; primanje (recepcija) kazališnih predstava, filmova, radijskih i televizijskih emisija koji imaju veze sa splitskim govorom i običajima; poticati izradu splitskoga rječnika i gramatike u razrednim odjeljenjima; uspješno rabiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju u učenju i komunikaciji (usp. *Nacionalni okvirni kurikulum; Nastavni plan i program za osnovnu školu; Rješenje Ministarstva kulture; Težak*).

U pripremama se nakon određivanja naslova nastavne jedinice i pripadnosti području (hrvatski) jezik određuju materijalni, odgojni i funkcionalni zadaci. Prikazani su u tablici 1 kako bi se vidjele sličnosti i razlike između dviju priprema.

Tablica 1. Zadaci za nastavne jedinice provedene u 4. c i 7. a razredu

Zadaci za nastavnu jedinicu u 4. c razredu:	Zadaci za nastavnu jedinicu u 7. a razredu:
<p>1. MATERIJALNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razlikovati standardni jezik od zavičajnoga govora • odrediti svoj zavičajni govor • naučiti što je splitska čakavština i kako se mijenja • odrediti karakteristike splitskoga govora u zadanom tekstu • odrediti temu teksta <p>2. ODGOJNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stjecati svijest o promjenama u splitskom govoru • razvijati zanimanje za proučavanjem splitske čakavštine • razvijati interes za traženjem umjetničkih ostvarenja u kojima je prisutna splitska čakavština <p>3. FUNKCIONALNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usmeno i pisano komunicirati na svome zavičajnome govoru • naučiti kako valja zapažati, raspravljati i zaključivati • izgrađivati jezičnu i književnu kulturu 	<p>1. MATERIJALNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prevoditi zavičajne sinonime na standardni jezik • odrediti svoj zavičajni govor • naučiti što je splitska čakavština i kako se mijenja • odrediti karakteristike splitskoga govora u zadanom tekstu • odrediti temu teksta prepoznajući zavičajne motive <p>2. ODGOJNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stjecati svijest o promjenama u splitskom govoru • razvijati zanimanje za proučavanjem splitske čakavštine • razvijati interes za traženjem umjetničkih ostvarenja u kojima je prisutna splitska čakavština <p>3. FUNKCIONALNI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usmeno i pisano komunicirati na svome zavičajnome govoru • naučiti kako valja zapažati, raspravljati i zaključivati • izgrađivati jezičnu i književnu kulturu

Nastavni sati po tipu su sati uzimanja novih sadržaja s ponavljanjem. U pripremi se navodi vremenski okvir koji se u 4. razredu odnosi na dvosat, a u 7. razredu na jedan školski sat. Oblici rada, metode, sredstva i pomagala prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Oblici rada, metode, sredstva i pomagala u nastavi u 4. c i 7. a razredu

<p style="text-align: center;">Za 4. c razred:</p> <p>Oblici rada: frontalni rad, individualni rad, rad u paru, rad u skupinama</p> <p>Nastavne metode: metoda slušanja, metoda izlaganja, metoda razgovora, metoda rada na tekstu, metoda čitanja, metoda pisanja, metoda zapažanja, metoda raspravljanja, metoda zaključivanja, metoda igre uloga</p> <p>Nastavna sredstva i pomagala: živa riječ nastavnice i učenika, snimka pjesme, ploča i kreda (u boji), ozvučena čitanka iz hrvatske dijalektologije, nastavni listići, papiri za bilješke</p>
<p style="text-align: center;">Za 7. a razred:</p> <p>Oblici rada: frontalni rad, individualni rad, rad u skupinama</p> <p>Nastavne metode: metoda slušanja, metoda izlaganja, metoda razgovora, metoda rada na tekstu, metoda čitanja, metoda pisanja, metoda zapažanja, metoda raspravljanja, metoda zaključivanja</p> <p>Nastavna sredstva i pomagala: živa riječ nastavnice i učenika, snimka pjesme, ploča i kreda (u boji), ozvučena čitanka iz hrvatske dijalektologije, nastavni listići, papiri za bilješke</p>

Metodički sustav u nastavi jezika često je analitičko-eksplikativni što je slučaj i u nastavnim pripremama u ovom istraživanju. Ustroj takvih sati prati Bloomovu taksonomiju kognitivnih ciljeva učenja jer se počinje motivacijom i stjecanjem znanja, a završava se sintezom i vježbanjem (pa i evaluacijom već na tom satu). Težak organizira sat u nastavi jezika kao: ponavljanje, spoznavanje te provjera i vježbanje (usp. Težak 1994: 22). Iako usmjereni na stjecanje znanja, na nastavnim satima, kako smo već isticali, učenici se i odgajaju te razvijaju vještine i sposobnosti. Nastavni sati u 4. i 7. razredu bili su jednako ustrojeni, ali u 7. razredu učenici u vremenskom okviru od 45 minuta nisu imali metodu igre uloga te im je za neke aktivnosti dano manje vremena:

- 1) motivacija; 2) slušanje pjesme kao dio motivacije i rješavanje zadatka; 3) razgovor o obilježjima splitske čakavštine uz spominjanje Marka Marulića; 4) slušanje snimke i čitanje lingvometodičkoga predloška; 5) odgovaranje na pitanja o tekstu; 6) razgovor – igra uloga (vježbanje); 7) razgovor – igra uloga (gluma pred razredom); 8) sinteza – zajedničko pisanje pjesme; 9) domaća zadaća.

Nastavni listić 1. poslužio je kao instrument u istraživanju kako bi se provjerilo koliko se učenicima neke riječi čine nepoznate, a druge poznate tijekom prvoga slušanja na satu. Pretpostavljeno je da su učenici možda čuli pjesmu klape *Dalmati*, ali pretpostavljalo se i da

će učenici na tom nastavnom satu (prvi puta) pažljivije slušati pjesmu prateći tekst. *Pisma Splitu* svojim je mediteranskim zvukom, splitskim riječima te spominjanjem zvonā katedrale svetoga Duje poslužila kao dio motivacije kojom se htjelo potaknuti interes za tematiku o splitskom govor uz pobuđivanje ponosa kod učenikā, stanovnikā grada Splita. Tekst pjesme bio je namijenjen za nastavu kao lingvometodički predložak jer su učenici na dobivenim nastavnim listićima trebali zaokružiti nepoznate riječi, a podcrtati riječi koje često govore. Učenicima je bilo rečeno da ne ispravljaju ono što zaokruže i podcrtaju jer je važan njihov prvi dojam. U dobi od 9 i 10 godina primanje teksta slušanjem jače je od primanja teksta čitanjem (Ciglar i Turza-Bogdan 2007: 91), pa je slušanje pjesme bilo pogodna metoda za nastavu u 4. c razredu. U ovom istraživanju nije zapisano na ploču što treba zaokružiti i što podcrtati, no to bi u budućim istraživanjima i nastavnim satima svakako trebalo napraviti zato što je učenicima neugodno pitati ako nisu sigurni što trebaju činiti i nezgodno im je pitati dok se sluša pjesma te može doći do krivoga označavanja, potom do teškoća u analizi podataka. *Nastavni listić 1.* povezan je s metodom slušanja i metodom rada na tekstu. Prvenstveno se željelo potaknuti učenike na slušanje, dok je čitanje teksta i pisanje na tekstu u ovom dijelu sata bilo u drugom planu. Te jezične djelatnosti iskoristili smo za dobivanje podataka. S učenicima se razgovaralo o tome je li im se svidjela pjesma i bilježilo se takve podatke u protokol za praćenje nastave. Učenici su tada jedni drugima otkrivali značenje nepoznatih riječi, a istraživačica je riječi koje često govore u 4. c razredu pisala na ploču. Mlađim učenicima (učenicima četvrtoga razreda) tako je, kada se tijekom sata raspravljalo o splitskoj čakavštini, zorno prikazano koje se riječi mogu pronaći u njihovu govoru (govoru mlade generacije), a koje su riječi karakteristične za splitski govor s više čakavskih odlika.

Nastavni listić 2. poslužio je kao instrument u istraživanju kako bi se došlo do podataka kako učenici 4. i 7. razreda primaju tekst na splitskoj čakavštini pažljivim slušanjem, potom pažljivim čitanjem te kakva je njihova splitska čakavština u odnosu na standardni jezik i splitsku čakavštinu jednoga predstavnika *fetivih* Splićana koji je govornik na zvučnoj snimci⁶⁵. Zapis na mjesnom govoru često je nerazumljiviji od izgovorenog/odlušanog teksta (Ciglar i Turza-Bogdan 2007: 91), ali to u slučaju splitskoga govora ne bi trebalo biti izraženo jer splitski učenici često karakteristike svoga govora pokazuju pri pisanju poruka na mobilnim uređajima i u drugim oblicima svakodnevn

⁶⁵ Snimka i zapis snimke preuzeti su iz knjige *Ozvučena čitanka iz hrvatske dijalektologije* (Menac-Mihalić i Celinić 2012).

komunikacije, a u zapisu danom učenicima u ovom istraživanju nije bilo ni posebnih dijalektoloških oznaka koje bi ih mogle zbunjivati, ni odveć zbunjujućih rečeničnih konstrukcija. Učenici su imali slobodu u odgovaranju na pitanja u kojima se nije tražilo da preoblikuju rečenicu ili izraz iz splitskoga govora na hrvatski standardni jezik – mogli su pisati prema jezičnim pravilima standarda ili onako kako govore splitskim govorom ili kombinacijom, pa se u odgovorima moglo uočiti kako učenicima nije neobično vidjeti neka obilježja zavičajnoga govora na papiru. Metoda slušanja trebala bi pomoći mlađim učenicima za bolju recepciju teksta, a starije učenike moglo bi posebno zainteresirati slušanje izvornoga govornika. Kao i u radu na književnoumjetničkim tekstovima, tako se i u zadacima za rad na ovom tekstu od učenika zahtijeva da odrede temu, tj. da daju naslov tekstu. Pritom se od učenika 7. razreda očekuje da će bolje iskoristiti neke zavičajne motive⁶⁶. Korelacija s književnošću postiže se i pitanjem: Znaš li tko je **Marko Uvodić (Splićanin)** koji se spominje u tekstu? Ovim pitanjem i domaćom zadaćom u kojoj se učenicima daje zadatak da potraže podatke o Marku Maruliću i Marku Uvodiću Splićaninu željelo se potaknuti interes učenika za traženjem umjetničkih ostvarenja u kojima je prisutna splitska čakavština.

Istraživačica je osmislila mali razgovor (manji igrokaz) koji su učenici dobili na *Nastavnom listiću 3*. Taj nastavni listić poslužio je učenicima kao predložak za vježbanje govorenja u simulaciji komunikacije na splitskome govoru s riječima i oblicima riječi koji su već pomalo zaboravljeni. Radnja se odvija u gradu Splitu koji preplavljaju turisti, a domaći na to *grintaju*. To je situacija koju se u današnje vrijeme često može primijetiti, a o njoj u „igrokazu“ raspravljaju Domina i Bepo, Splićani sa splitskim imenima kakva se rijetko mogu čuti danas. Oblik rada koji se zbivao uz *Nastavni listić 3*. bio je rad u paru. Parove su činili učenik i učenica koji su sjedili blizu. Tri djevojčice ostale su bez para pa su one vježbale razgovor organizirajući same među sobom kako će to teći. Teoretičar van Ments razmatrao je metodu *igre uloga* u razrednom okruženju. Nastavnici tu metodu trebaju odabirati pitajući se što su točno njihovi ciljevi kada na taj način poučavaju. Igranje uloga može se uklopiti u nastavu na različite načine: kao uvod u neku temu; kao sredstvo nadopunjavanja ili nadogradnje dalje od točke koja se istražuje; kao žarišna točka nekog nastavnog predmeta ili nastavne jedinice; kao prekid razredne rutine ili uobičajene rutine radionice; kao način sumiranja ili integriranja različitih predmeta poučavanja; kao način pravljenja pregleda ili

⁶⁶ U 6. razredu učenici trebaju savladati prepoznavanje suodnosa zavičajnoga govora (narječja ili dijalekta) i zavičajnih tema i motiva (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 41).

revidiranja neke teme poučavanja te kao sredstvo za procjenu rada. (van Ments 1978 prema Cohen i sur. 2007: 375, 376) U slučaju nastavne jedinice *Splitski govor* iz ovoga istraživanja, metoda igre uloga trebala je učenicima prekinuti razrednu rutinu, a može se reći i da je poslužila u nastavi kao sredstvo nadopunjavanja onoga što su učenici do tog trenutka na satu mogli usvojiti (čuti i pročitati) kako bi u praksi (u vježbanju izgovaranja manje poznatih riječi, neki od učenika možda i starijom splitskom akcentuacijom) primijenili. Područje jezika bilo bi usto u korelaciji s područjem jezičnoga izražavanja. Podatke korisne za istraživanje mogli bismo izdvojiti prema tome: kako učenici izgovaraju splitske riječi napisane na nastavnom listiću; griješe li neki učenici u glumi zbog neobičnih im oblika riječi i kakve pogreške čine; vole li učenici raditi u paru; sviđa li se učenicima igranje uloga i žele li glumiti pred razredom. Nastavnik od početka treba biti svjestan mogućih problema s prostorom i manjkom vremena (za zagrijavanje, igranje uloga i naknadnu raspravu) (*isto*: 376). Iako može doći do problema, igranje uloga ima puno prednosti za motivaciju učenika (povećani interes i uzbuđenje pri učenju; održavanje razine svježine u nastavi; transformacija odnosa podređeni – nadređeni u odnosu između učenika i nastavnika) te za učenje (učenje se događa na kognitivnoj, društvenoj i emocionalnoj razini; povezivanje „školskoga rada“ i „stvarnoga svijeta“) (Taylor i Waldorf 1972 prema Cohen i sur. 2007: 377, 378).

Sinteza i sumiranje na nastavnim satima o splitskome govoru u Osnovnoj školi *Bol* provedeni su aktivnošću *zajedničkoga pisanja pjesme*, tj. radom u skupini. Nastavno područje jezik tako je dovedeno u korelaciju s područjem jezičnoga izražavanja. Učenici su imali priliku razvijati svoje pisanje na način da u suradnji sa suučenicima iskoriste ono što su naučili tijekom sata. Skupine su formirane prema tome kako su učenici sjedili (uglavnom učenici iz dviju susjednih klupa čine skupinu). U 4. c razredu klupe su poredane u krug što je pozitivno za razredno ozračje, a nije bilo problematično za formiranje skupina. Ako neki učenici izraze želju za radom u skupini kojoj po mjestu sjedenja ne pripadaju, treba promisliti zašto to traže i eventualno uvažiti zahtjev. Bilo je predviđeno da učenici pišu pjesme na splitskoj čakavštini prema zadanim temama povezanim sa: Splitom (o gradu Splitu, o katedrali svetoga Duje, o moru), splitskim govorom (o splitskome *ča*) i splitskom tradicijom (o fjeri/fešti svetoga Duje). U 4. c razredu nije bilo 5 skupina te se nije pisalo o moru. U 7. c razredu bilo je 5 skupina, no jednoj skupini zadan je naslov *Hajduk* kako bi se učenik koji se tijekom sata „pravio važan“ i koji je gorljiv Hajdukov navijač malo više angažirao u radu svoje skupine. U 7. razredu nije se pisalo o splitskome *ča* jer su učenici negodovali na spomen

teme pa im je omogućeno da pišu o moru. Treba se zapitati zašto su učenici odbili zadanu temu o riječi *ča* na što ćemo pokušati dati odgovor tijekom analize svih dobivenih podataka. Kako bi se osiguralo da će se provoditi sinteza i da će učenici promišljati o onome što su učili na satu, istraživačica je na ploču napisala 15 riječi od kojih su učenici morali iskoristiti barem 3 riječi, i to, ako je ikako moguće, u obliku u kojem su spomenute na satu, a potom zapisane na ploču. Učenicima je predloženo da zaduže nekoga iz skupine da piše dok zajedno smišljaju pjesmu. Taj bi učenik mogao i glasno pročitati pjesmu pred razredom. Učiteljica iz 4. c razreda savjetovala je da se zajedničko pisanje ostvari tako da svaki član skupine napiše po dva stiha, a onda da zajedno spajaju stihove jer su tako učenici već radili. Taj je savjet istraživačica uvažila i predložila učenicima koji su takav način rada prihvatili.

4. 4. REZULTATI I RASPRAVA

4. 4. 1. Obrada podataka i rasprava

4. 4. 1. 1. *Nastavni listić 1.*

Učenici su na ovom nastavnom listiću zaokruživali riječi koje su im nepoznate, a podcrtavali su riječi koje često govore u svakodnevnoj komunikaciji (s prijateljima, roditeljima i sl.). Dakle, zaokružene i podcrtane riječi ključni su podaci u ovom instrumentu. Zaokružene riječi pritom pripadaju kategoriji *Nepoznate riječi*, a podcrtane riječi pripadaju kategoriji *Riječi iz moga govora*. Učenici su se ravnali prema svom primarnom jezičnom osjećaju⁶⁷.

4. c razred. Učenici 4. c razreda kao **nepoznate riječi** najčešće su označavali: *amfora*, *librima*, *brnistra*. Manji broj učenika označavao je kao nepoznate riječi: *jidriš*, *uja*, *Marulovin*, *maštilon*. Riječ *amfora* zaokružilo je 11 učenika. Jedna učenica zaokružila je pa izbrisala tu riječ te bismo mogli pretpostaviti da ju je izbrisala nakon što je čula značenje riječi na satu kada se jedan učenik javio i objasnio značenje uz pomoć istraživačice. Radi se o riječi koju učenici nemaju priliku čuti često u svakodnevnoj komunikaciji, a koja je

⁶⁷ „Jezični je osjećaj najčešće neosvijestena sposobnost procjene usklađenosti jezičnih činjenica u vlastitim i/ili tuđim govorenim i/ili pisanim ostvarenjima sa stanjem u nekom drugom jezičnom sustavu“ (Alerić 2007: 12). Primarni jezični osjećaj povezan je sa zavičajnim govorom pojedinca i ima onoliko primarnih jezičnih osjećaja koliko i organskih govora (*isto*: 14).

karakteristična za splitski govor jer je grad Split primorski grad u kojem je razvijena tradicija brodogradnje, turizma i sličnih aktivnosti. U splitskom leksiku ta riječ nije neuobičajena. Riječ *librima* zaokružilo je 11 učenika. Jedan učenik zaokružio ju je pa izbrisao te možemo pretpostaviti da je brisao nakon što je na satu istraživačica glasno prokomentirala značenje. Dok je istraživačica-nastavnica govorila što znači ta riječ, učenik čiji je otac iz Italije (i gdje se za knjigu kaže *il libro*) potvrdno je kimao glavom. Ipak, na nastavnom listiću on je tu riječ podcrtao pa izbrisao – možda se pokolebao kad je primijetio da drugi ne znaju, no moguće je da mu je tu riječ neobično vidjeti napisanu. Riječ *brnistra* zaokružilo je, označujući je kao nepoznatu, 9 učenika. Brnistra je biljka s prepoznatljivim žutim cvjetovima koja raste uglavnom u Dalmaciji (u Splitu). No bilo je i učenika koji su riječ *brnistra* podcrtavali, tj. ona pripada njihovoj osobnom govoru (idiolektu). Učeniku čija je majka iz jednoga primorskoga mjesta blizu Omiša biljka i njezino ime vjerojatno su poznati, dok je učenik koji sjedi pokraj tog učenika i koji je također zaokružio tu riječ možda označio riječ zbog utjecaja svoga „susjeda“, a možda zato što je njegova majka podrijetlom iz Splita pa je preko nje usvojio tu riječ.

Riječ *uja* zaokružilo je 6 učenika, ali i podcrtalo ju je 6 učenika. Riječ *maštilon* zaokružilo je 6 učenika, a podcrtalo ju je 6 učenika koji je često koriste. Riječ *Marulovin* zaokružila su 4 učenika, a 1 učenik ju je podcrtao. Riječ *jidriš* zaokružila su 3 učenika i podcrtala 3 učenika. Ovi podaci pokazuju nam raznolikost među idiolektima splitskih učenika. Bilo je dvoje učenika kojima ništa nije bilo nepoznato.

Osim već spomenutih podcrtanih riječi, učenici su kao **riječi koje često koriste** podcrtavali i: *Merjana*, *šesnoj*, *rascvitana*, *cila*, *pismu*, *kamena*, *gori*, *vijori*... Riječ *šesna* (*šesnoj*) navedena je u teorijskom dijelu ovoga rada jer je upotrebljavaju i stariji i mlađi govornici. Ikavica je neupitna u splitskom govoru. Učenici su (i u 4. r. i u 7. r.) puno riječi podcrtavali te se primjećuje kako im je bilo teže odlučiti što će podcrtati. Sve riječi koje nisu zaokružili kao nepoznate vjerojatno – ili redovito govore ili im znaju značenje pa ih ponekad upotrebljavaju.

Zanimljiv je slučaj učenice koja je do polaska u školu živjela u Njemačkoj i čiji su roditelji podrijetlom iz Dalmatinske zagore. Njoj su nepoznate riječi: *amfora*, *Merjana*, *valima*, *librima*, *Marulovin*, *maštilon*, *funtani*, *kaziju*, *cilen*. Prema riječima učiteljice, učenica se teško snalazi i s hrvatskim standardnim jezikom, a u splitskom govoru ne prepoznaje: neke rijetko upotrebljavanje lekseme (*amfora*, *librima*, *maštilon*, *Marulovin*); oblike riječi koji se

sve rjeđe mogu čuti među mlađom generacijom, iako mlađima ne moraju biti nepoznati (*Merjana, funtani, kažiju, cilen*) te riječ s kratkom množinom koja je bila i ostala karakteristična za splitsku čakavštinu (*valima*). Među riječi koje govori često uvrstila je riječ *uja*, neke riječi s ikavskim refleksom jata (*vrimenta, rascvitana, lipota*), riječ *šesnoj* i dr.

Jedna učenica zaokruživala je riječi, pa ih je sve brisala, ali tako da se dobro vidi da su bile zaokružene. Te riječi računali smo kao nepoznate riječi. Jedna učenica samo je zaokruživala riječi, ali s obzirom na izbor riječi, vjerojatno su joj te riječi poznate, što je trebala podcrtati: *uja, rascvitana, pismu, divojka, šesnoj, sriću, svitu*. Njezin nastavni listić nije uračunat u istraživanje. Teškoće u analiziranju podataka bile su i u slučaju učenice koja je zaokruživala i podcrtavala riječi, ali vjerojatno joj je sve označeno nepoznato. Njezine riječi nismo uračunali u analizi i interpretaciji podataka, a radi se o riječima: *amfora, uja, brnistra, librima, puka, funtani*. Ona je na satu rekla kako govori *ča* kod kuće, a ostali učenici mislili su se što bi rekli te su se onda neki izjašnjavali da ponekad kažu *ča*.

Riječ *ča* kao poznatu riječ podcrtala su 4 učenika⁶⁸. Kad je na satu učenicima postavljeno pitanje o tome kojim je narječjem pisana pjesma, učenici su odgovorili da se radi o čakavskom narječju. No kad su tražili čakavske odlike (splitskoga govora), navodili su riječi na ikavici (*rascvitana, nasrid*), neke riječi u kojima je *lj* zamijenjeno s *j* (*uja, zemja*) te kad su to iscrpili – riječ *ča*. Moglo bi se zaključiti da im je samorazumljivo kako je upotreba zamjenice *ča* čakavska odlika, ali možemo se pitati i doživljavaju li učenici danas riječ *ča* kao dio splitskoga čakavskoga govora⁶⁹.

7. a razred. Učenici 7. a razreda kao **nepoznate riječi** najčešće su zaokruživali riječi *librima* i *pleteru*, a među često zaokruživanim riječima još su: *maštilon, brnistra, amfora*. Riječ *librima* zaokružilo je 17 učenika. Kao i mlađim učenicima, i starijim učenicima ta riječ nije poznata, a nekad je bila česta u splitskom leksiku. Riječ *pleteru* zaokružilo je 11 učenika. Na satu je istraživačica komentirala značenje te riječi, nitko od učenika nije se javio kako bi objasnio.

⁶⁸ Dvojica od njih sjede jedan pored drugoga u razredu i imaju identične odgovore, ali uzeli su se u obzir njihovi listići. Jedan od druge dvojice učenika u *Nastavnom listiću 2.* koristio je riječ *ča* (napisao je *ča*).

⁶⁹ Vrijedi usporediti: učenici 5. razreda iz jedne zagrebačke škole, u kojoj je istraživačica bila na praksi, određivali su narječje u tekstu iz čitanke te su prepoznali da se radi o čakavskom narječju prvenstveno po zamjenici *ča* (ona je alijetet ili razlikovna značajka najvišega ranga).

Riječ *maštilon* zaokružilo je kao nepoznatu riječ 6 učenika. No tu riječ i često govore učenici: 8 učenika. Jednako kao i kod mlađih učenika, uočavamo kako tu riječ neki ne prepoznaju, ali ima i dosta onih koji je koriste. Riječ *brnistra* poznatija je učenicima 7. razreda. Zaokružilo ju je 5 učenika, a često je govori 5 učenika. Riječ *amfora* označilo je kao nepoznatu 5 učenika, dok ju je jedan zaokružio, pa izbrisao. Ta je riječ starijim učenicima ipak poznatija. Dvojici učenika nepoznata je riječ *oganj*, vjerojatno zbog rijetke uporabe u suvremenom svijetu.

Cilen se ne govori često među većinom sedmaša, ali ima onih koji smatraju da je često govore (3 učenika). Bilo je učenika koji su podcrtavali riječi *uja* (5 učenika) i *zemja* (3 učenika) označavajući ih kao česte u svome govoru⁷⁰. Iako je *lj* među mlađim govornicima restituirano, ipak se mogu čuti oblici riječi s *j*. Ostaju pitanja u kojim to točno situacijama učenici ostavljaju *j* (*uja*, *zemja*, *jubav*) i zašto je nekim učenicima riječ bez *lj* nepoznata (2 učenika zaokružila *uja*).

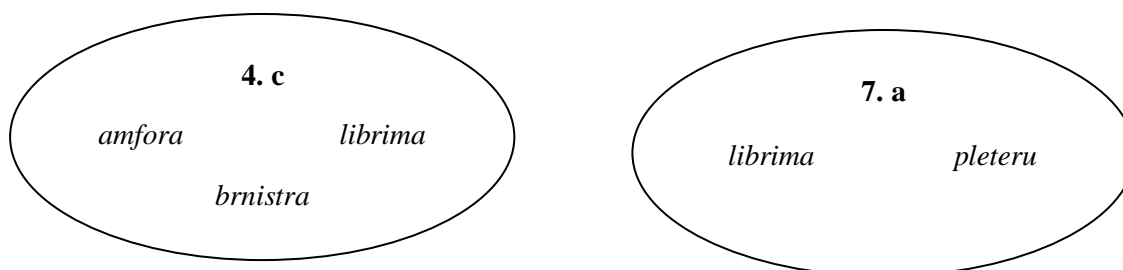
Na satu su neki učenici glasno rekli da koriste riječ *ča* kod kuće, na nastavnom listiću podcrtala su je, kao riječ u svom svakodnevnom govoru, 4 učenika. Ni učenici 7. razreda nisu najprije spomenuli riječ *ča* kao karakteristiku splitske čakavštine kad su tražili obilježja čakavskoga narječja u pjesmi.

Učenici u 7. razredu najčešće su podcrtavali ove **riječi koje često govore**: *ka* (mlađi učenici nisu se odveć na ovu riječ osvrtni), *vrimenta*, *šesnoj*, *lipota*, *žeže* (iako je u 4. r. i u 7. r. bio po jedan učenik koji je tu riječ zaokružio).

Jedan učenik nije ništa označavao na tekstu zbog čega je njegov listić smatran nevažecim za istraživanje. Jednom učeniku ništa nije nepoznato, a jedan je podcrtao sve riječi koje nije zaokružio (sve ostale riječi, dakle, česte su u njegovu govoru). Teškoće u analiziranju pojavile su se kod nastavnih listića nekoliko učenika: smatra se da su dvojica učenika radila obrnuto, tj. zaokruživali su poznate riječi (*ka*, *izlivena*, *vrimenta*, *ča*, *šesnoj*, *lipota*...), a podcrtavali nepoznate riječi (*amfora*, *pleteru*, *librima*, *maštilon*); dvojica učenika samo su podcrtavali riječi za koje se, prema ostalim rezultatima, može pretpostaviti da su im bile nepoznate (*pleteru*, *librima*, *maštilon*, *oganj*, *brnistra*).

⁷⁰ Dvoje učenika označilo je na svom tekstu i *uja* i *zemja* te bismo mogli reći da oni te riječi uistinu koriste, i to često.

Uočeno je kako su učenicima uglavnom nepoznate riječi koje više nisu često upotrebljavane riječi splitskoga leksika, no ima razlika između 4. c i 7. a razreda. Uz to, dok su nekima neke riječi nepoznate, nekim učenicima te su riječi često dio komunikacije (*maštilo*, *uja*, *jidriš*, u 7. r. i – *brnistra*) što potvrđuje raznolikost idiolekata u gradu Splitu.



Slika 1. Najčešće zaokruživane (nepoznate) riječi u 4. c i u 7. a razredu

4. 4. 1. 2. *Nastavni listić 2.*

Učenici su dobili zapis zvučne snimke koju su potom slušali na satu te su uz taj tekst dobili pitanja na koja su trebali odgovoriti. I ovim instrumentom određivao se stupanj jezičnoga osjećaja učenika pri čemu se, interpretirajući podatke, pokušalo objasniti zašto neku jezičnu činjenicu osjećaju dijelom svoga splitskoga govora, a drugu ne osjećaju te zašto neke riječi prepoznaju, a druge ne (usp. Alerić 2007: 12). Ispitali smo i znaju li učenici tko je Marko Uvodić Splićanin te kako bi odredili temu teksta (dali naslov tekstu). Pri analiziranju podataka, u odgovorima smo tražili ključne riječi, pojmove i rečenice koje smo stavljali u različite kategorije, ovisno o prirodi pitanja i dobivenim odgovorima.

1. pitanje. Učenici su trebali napisati rečenicu *Mi smo jemali tovara.* na hrvatskome standardnome jeziku.

U **4. c razredu** njih 16 znalo je što znači riječ *jemali*. Dakle, učenici su uglavnom prepoznali značenje te riječi (*imali*). Dvije učenice u tom razredu mislile su da to znači *poštovati*⁷¹, ali nisu bile sigurne te su pokušale brisati riječ. Učenica koja je od rođenja živjela

⁷¹ Nisu znale značenje, pa su se pokušale pomoći objašnjenjima koja su navedena uz neke riječi (*stimat* – cijeniti, poštovati).

u Njemačkoj napisala je da *jemali* znači *malog*. Neki učenici nisu napisali riječ *tovara* na standardnome jeziku, tj. njih 5 ostavilo je riječ *tovara* (među njima i učenica koja je došla iz Njemačke). Možemo pretpostaviti da je za 4 učenika, iako znaju što znači *jemali*, ta riječ neobična i na nju su se usredotočili. Neki su pisali sinonim u množini, pa se može naći: *Mi smo imali magarce*. i *Mi smo imali toware*. U **7. a razredu** 17 je učenika znalo što znači *jemali*. Od tih učenika njih 3 nisu prevela riječ *tovara* na standardni jezik. Dvojica su napisala: *Mi smo nahranili tovara – magarca*. Jedan je učenik napisao: *Mi smo branili tovara*. Oni su iz priče pokušali izvesti značenje riječi. Jedan je učenik napisao nečitko te mu odgovor nije uvažan u analizi podataka. Možemo zaključiti kako je većina učenika iz oba razreda znala što znače riječi iz splitskoga govora u zadanoj rečenici. Riječ *jemali* neobičnija im je od riječi *tovara*, što se moglo očekivati. Kada ne znaju značenje neke riječi, učenici pokušavaju iščitati iz ostatka teksta.

2. pitanje. Pitali smo učenike znaju li tko je **Marko Uvodić Splitsanin**, poznati *splitski pisac*.

Tablica 3. Odgovori na 2. pitanje u 4. c razredu

O Marku Uvodiću:	Broj učenika
a) ne znaju	12
b) on je laž	2
c) piše o Splitsanima i tovarima	2
d) fctivi Splitsanin	2
e) Marko Marulić	1
UKUPNO:	19

Tablica 4. Odgovori na 2. pitanje u 7. a razredu

O Marku Uvodiću:	Broj učenika
a) ne znaju	13
b) pisac	4
c) Marko Marulić	2
d) znaju (bez objašnjenja)	2
UKUPNO:	21

Učenici ne znaju tko je Marko Uvodić Splićanin. Navodili su da ne znaju tko je on, da nisu nikad čuli za njega ili su ostavljali prazno. O njemu se ne uči u školi. Kad su pročitali ovo pitanje, učenici iz 7. razreda počeli su se međusobno ispitivati o kome se radi te su neki od njih saznali da se radi o piscu jer je nastavnica slučajno odala jednom učeniku. Mlađi učenici nisu o tome glasno razgovarali, ali prema odgovorima može se zaključiti kako su jedni od drugih tražili rješenje. Učenici koji su sjedili blizu imaju iste odgovore. Mlađi učenici neuspješno su pokušali otkriti iz teksta (*On je laž. Piše o Splićanima i tovarima.*). Učenici nisu morali pisati standardnim jezikom pa smo u odgovorima u 7. a pronalazili adrijatizme (*Da, znan.*), dok su u 4. c neki učenici pisali *č* tamo gdje je u standardu *ć* (npr. *fetivi Splićanin*) što nije neobično za govornike splitskoga govora koji u svom sustavu imaju tzv. *srednje č*. U oba razreda bilo je slučajeva pogrešnoga izjednačivanja Marka Uvodića s Markom Marulićem.

3. pitanje. Učenici su odgovarali govore li u svakodnevnom govoru riječi *jist* i/ili *ist*. Provjeravalo se je li se uistinu izgubila prejotacija u govoru djece i mladih. Učenici su trebali napisati jednu rečenicu s tom riječi koju govore.

4. c razred. Učenici su većinom odgovarali kako govore riječ *ist*. Njih 6 napisalo je izričito da govore *ist* što su i iskoristili u rečenici, a 4 učenika potvrdila su da koriste neku od riječi te su tek u rečenici kao primjeru naveli da je to riječ – *ist*. Iako neki učenici (3) ne govore ni *jist* ni *ist*, napisali su primjere s *ist* (2) i *jist* (1). Neki su (2) napisali da ne govore i nisu pisali rečenice. Učenica podrijetlom iz okolice Sinja napisala je da govori *jest*, a u rečenici je iskoristila riječ *jist*. Riječ *jist* govore 3 učenika⁷².

U odgovorima učenika mogli smo zamijetiti obilježja njihova osobnoga splitskoga govora. Ovako je odgovorila jedna učenica: *Da, često. Zato što uvijek vičen kad je ručak. Aj ist!* U ovom odgovoru upotrijebila je zamjenicu *što* uz riječ s ikavskim refleksom jata te glagol u prezentu koji završava na *n*. Rečenica je jednoga učenika ova: *Idemo ist friškega gavuna*. On spominje vrstu ribe i koristi oblik pridjeva kakav se često čuje kod starijih govornika. Jedan učenik upotrijebio je podatke do kojih je došao na satu pa, iako nije na *Nastavnom listiću 1*, podcrtao da često govori riječ *ča*, piše: *Ča jemamo za ist?* Pritom je vidljivo da u svom

⁷² Pribrojali smo i listić učenice koja koristi svakodnevno *jist*, a napisala je rečenicu s riječi *ist*. No pitamo se koju riječ stvarno govori.

govoru ima konstrukciju *za* + infinitiv, čestu među Splićanima. Pokazuje se kako prejtaciju možemo zamijetiti u govoru učenika 4. razreda, ali rijetko.

7. a razred. I u 7. razredu učenici su većinom odgovarali kako govore riječ *ist*. Njih 9 napisalo je izričito da govore tu riječ (uz korištenje u rečenici), dok su 2 učenika navela da koriste neku od riječi te su dali primjere s riječi *ist*. Tri učenice potvrdile su da koriste neku od riječi, ali one su dale primjere s riječi *jist*. Ima učenika (4) koji govore u svakodnevnom govoru i *jist* i *ist*. Od njih četvero, 3 učenika napisala su primjer s *ist*, jedan je upotrijebio riječ *jist*. Jedan učenik ne upotrebljava te riječi, a napisao je rečenicu s riječi *ist*. Riječ *jist* (samo nju) govore 2 učenika koja su to potvrdila u svojim rečenicama. Učenici su na ovo pitanje odgovarali uglavnom pišući prema splitskom govoru te su neke rečenice: *Iđen ist ručak. Moran ić ist ručak. Iđen jist marendu*. Potvrđuje se i ovdje da splitski učenici u svom govoru imaju konstrukciju *za* + infinitiv: *Šta ima za ist? Dajte mu nešto za jist*. Prejtaciju, dakle, možemo zamijetiti u govoru učenika 7. razreda češće nego u govoru učenika 4. razreda, ali i dalje rjeđe nego što je zabilježeno u govoru starijih generacija.

4. pitanje. Učenici su odgovarali bi li s roditeljima i prijateljima upotrijebili izraz *moš razbit*. Trebali su potom taj izraz napisati na hrvatskome standardnome jeziku.

4. c razred. Otprilike 50% razreda (9 učenika) nije odgovorilo upotrebljavaju li izraz, samo su *pokušali* napisati na standardnome jeziku. Postavlja se pitanje bismo li mogli reći da je učenicima samorazumljivo da imaju *moš razbit* u govoru pa su samo naveli kako bi se to moglo reći drugačije. Moguće je i da se učenici nisu mogli sjetiti prilika u kojima bi mogli upotrijebiti riječi *moš* i *razbit* zajedno⁷³. Ističe se da su učenici *pokušali* zato što je većina od spomenutih i od ostalih učenika ostavljala riječ *razbit* nepromijenjenu. Za splitski govor karakteristična je redukcija završnoga *i* u infinitivu te kada trebaju pisati prema zakonitostima standardnoga jezika, splitski učenici često zaboravljaju pisati krajnje *i*. Učenici su, kako se čini, svjesniji pripadnosti oblika *moš* splitskome govoru u odnosu na standardni jezik, možda im je neobičnije vidjeti tu riječ u u pisanom obliku – u svakom slučaju usmjerili su pažnju na nju i svi su pisali *možeš*. Pet učenika (5) napisalo je da bi upotrijebili zadani izraz te su ga pisali na standardu, a četiri učenika (4) ne upotrebljavaju ga: jedna učenica napisala je da ga ne bi upotrijebila s prijateljima i nije ga napisala na standardu, a ostali učenici ne upotrebljavaju ga, no „preveli“ su ga s *možeš razbit*. Jedna učenica nije ništa odgovorila.

⁷³ Jedna učenica napisala je da bi mogla upotrijebiti taj izraz, ali da ovisi o čemu se radi.

Možemo zaključiti da su učenicima poznate riječi *moš* i *razbit* te njihovi oblici u standardnom jeziku. Poznat im je i izraz *moš razbit*, ali ne možemo tvrditi da ga koriste u komunikaciji s bližnjima.

7. a razred. Među učenicima 7. razreda njih 15 izjasnilo se da bi oni upotrijebili izraz *moš razbit* i navodili su kako glasi u standardu. „Prevodeći“ na standardni jezik često su pisali, poput mlađih učenika, okrnjene infinitive. Možemo pronaći i sinonime *puknut / puknuti / srušiti*. Tri su učenika samo pisala izraz na standardu, pri čemu je jedan učenik *moš razbit* shvatio kao izraz dopuštenja koji bi na standardu glasio: *Razbijaj koliko te volja*. Dvojica učenika samo su odgovorila da bi upotrijebili izraz. Jedan učenik nije odgovorio na pitanje. Možemo reći da su i ovim učenicima poznate riječi *moš*, *razbit* te izraz *moš razbit*. Pokazuje se da oni koriste *moš razbit* u svome splitskom govoru, a znaju kako se to iskazuje na standardnom hrvatskom jeziku.

5. pitanje. U ovom pitanju ispitivali smo učenike jesu li čuli jednačenje po mjestu tvorbe karakteristično za splitsku čakavštinu, tj. jesu li čuli da netko kaže *š njin*. Tražili su se i podaci o tome od koga učenici to mogu čuti.

Tablica 5. Odgovori na 5. pitanje u 4. c razredu

<i>Š njin:</i>	Broj učenika
a) nisu čuli	8
b) čuli su	11
- od starijih ljudi	4
- od djeda	2
- od bake	2
- od prabake	1
- od bake, djeda i tate	1
- od prijateljice iz razreda	1

Tablica 6. Odgovori na 5. pitanje u 7. a razredu

<i>Š njin:</i>	Broj učenika
a) nisu čuli	7
b) čuli su	14
- od djeda	5
- od starijih ljudi	2
- od bake	1
- od bake i djeda	1
- od bake, djeda i oca	1
- od susjede	1
- od svih	1
- samo napisali <i>Da.</i>	2

Velik broj učenika u oba razreda čuo je u svojoj okolini kako se prijedlog *s* jednači po mjestu tvorbe ispred riječi *njin* (< *njim*). No jedna trećina učenika 7. razreda nije čula izraz *š njin*, a od 19 učenika iz 4. razreda njih 8 nije čulo taj izraz. Izvori su raznoliki, a uglavnom se radi o starijim osobama iz obitelji, iz ulice, od starijih ljudi koje se susreće po gradu⁷⁴. U oba razreda učenici su spomenuli oca koga možemo smatrati predstavnikom srednje generacije. U 7. razredu učenik je napisao da je čuo od svih, ali ne možemo biti sigurni na koga je sve mislio. U 4. razredu jedna je učenica napisala da je čula od prijateljice iz razreda, čije je ime napisala na listiću. Učenica koja navodno govori *š njin* napisala je, pak, na svom listiću kako je to čula od bake, a možda i sama ponekad to kaže, iako nije istaknula da ona to govori. Učenici nisu osjetili potrebu napisati da oni govore *š njin* po čemu možemo zaključiti da nije dio njihova vokabulara. Možemo reći kako se izraz *š njin* danas čuje među starijom generacijom i kod nekog predstavnika srednje generacije, ali dosta učenika nema priliku čuti ga u svojoj okolini.

6. pitanje. Učenici su trebali odgovoriti što znači rečenica *Pa san u afan ka san to čuja*. Riječ *afan* u standardnom jeziku kaže se *nesvijest* (Jutrović 2013: 34). Pretpostavljalo se da bi učenicima mogle biti poznate sve riječi u rečenici, ali da bi nekima riječ *afan* mogla biti nepoznanica.

⁷⁴ Jedan učenik u 7. a napisao je da je čuo od starijih ljudi iz ulice, a jedan je napisao da je čuo od starijih ljudi po gradu. Učenici u 4. razredu pisali su da su čuli od starijih ljudi općenito.

Tablica 7. Objašnjenje riječi *afan* u 4. c razredu

<i>Afan je:</i>	Broj učenika
a) ne znaju	9
b) nesvijest	5
c) trans	3
d) panika	1
e) mrak na očima	1
UKUPNO:	19

Tablica 8. Objašnjenje riječi *afan* u 7. a razredu

<i>Afan je:</i>	Broj učenika
a) ne znaju	7
b) nesvijest/nesvist	9
c) koma	4
d) depresija	1
UKUPNO:	21

Učenici su uglavnom mijenjali riječ po riječ kako bi objasnili što se rečenicom želi reći pri čemu su se usredotočavali na objašnjavanje riječi *afan*, a druge riječi (poneke ili sve) mnogi su ostavljali nepromijenjenima. Neki su objašnjavali: *To znači da je u panici kad je nešto čuo. Pao ti je mrak na oči*. Dvoje učenika u 4. razredu napisalo je da ne znaju što znači *afan*, a da su im sve druge riječi poznate. Učenici objašnjavanju riječ *afan* koristeći riječi *koma*, *depresija*, *trans*⁷⁵ koje se javljaju u frazemima. Poprilično velik broj učenika uopće nema ideju o tome što bi *afan* moglo značiti. Neki učenici na satu su pitali profesoricu da im kaže točan odgovor. *Afan* svakako dovodi u nedoumicu učenike te bismo mogli reći da se uporaba te riječi smanjuje.

⁷⁵ *Pasti u komu i biti u depresiji* u značenju biti lošega raspoloženja zbog velikih problema. *Biti u transu* (prema engl. *trans* – zanos, ushićenje) u značenju biti ushićen. (usp. Anić 1991: 270, 744)

7. pitanje. Učenici su tražili brojeve u tekstu. Brojevi su izgovoreni na snimci, a potom zapisani kao: *pe*, *šest*.

Tablica 9. Uspješnost učenika u pronalaženju brojeva u tekstu (4. c)

Brojeve u tekstu:	Broj učenika
a) nisu pronašli	3
b) pronašli	13
c) pronašli jedan broj	3
UKUPNO:	19

Tablica 10. Uspješnost učenika u pronalaženju brojeva u tekstu (7. a)

Brojeve u tekstu:	Broj učenika
a) nisu pronašli	3
b) pronašli	17
c) pronašli jedan broj	1
UKUPNO:	21

Većina učenika nije imala problema s pronalaženjem brojeva. Izraz *pe*, *šest* mogli bi u Splitu često čuti, pa i sami izgovoriti, a nisu imali problema ni s uočavanjem izraza u zapisu splitskoga govora. Učenici koji su pronašli jedan broj pronalazili su *šest*. Učenici koji su pronašli oba broja različito su ih pisali na nastavni listić: *pet i šest*; *pe i šest*; *šest, pe (pet)*; *5, 6*; *pet (5) i šest (6)* i sl.

8. pitanje. U ovom pitanju tražilo se od učenika da daju **naslov** tekstu.

4. c razred. Učenici su na satu rekli da znaju što znači *tovar*. U naslovu su često iskorištavali tu riječ. Naslovi koje su pisali sljedeći su: *Priča o magarcima*; *Priča o tovaru*; *Priča o tovarima*; *Mi smo jemali tovara*; *Tovari*; *Split se mijenja*; *Splitski govor*; *Fetivi*

Splićanin i tovari. Prema nekim naslovima, možemo zaključiti da su (neki) učenici do tog trenutka u nastavnom satu uvidjeli promjene u splitskom govoru.

7. a razred. Naslovi koje su pisali učenici u 7. rzredu sljedeći su: *Splitski tovar*; *Splitski tovari*; *Dalmatinski tovari*; *Vridni tovari*; *Magarac*; *Splićanin o tovarima*; *Fetivi Splićanin i tovari*; *Splitska priča*; *Govor pravih Splićana*; *Nekadašnji govor Splićana*. Stariji učenici također su često upotrebljavali motiv magarca/tovara, a kao i mlađi učenici, čini se da su (neki) do tog trenutka na satu uvidjeli da se splitski govor mijenja te da nije više kakav je bio ranije, kakav se može čuti kod (starijih) *fetivih* Splićana.

4. 4. 1. 3. Nastavni listić 3.

Učenicima u 4. c razredu jako se svidio rad u paru i gluma. Rado su izlazili pred ploču i glumili pred razredom. No o tome će biti više rečeno u poglavlju o bilješkama iz protokola za praćenje nastave.

S dijalektološkog aspekta, uočeno je da su učenici pokušali vrlo autentično govoriti splitskom čakavštinom. Tijekom sata mogli su čuti starije naglašavanje i pokušavali su, igrajući svoje uloge, što vjernije imitirati naglaske. Na riječi *pìnezi* (usp. Jutronić 2013: 151) naglasak su prebacivali na središnji slog i oduživali su naglasak. Neki učenici u žaru glume umjesto riječi *triba* govorili su *treba*. Pitamo se je li to zbog školske atmosfere i utjecaja standardnoga jezika ili je takav oblik ušao i u splitski govor učenikā. U tekstu se nalazi riječ s rotacizmom u prezentu glagola *moći* (*Moreš li razumit?*) kako bi se uočilo koliko je učenicima prirodno to izgovarati. Jako dobro su se snalazili, a jedna je učenica umjesto *moreš li* rekla *možeš li*. Učenike su zbunjivale riječi *nji ijade na putu* te su često, dok su glumili, zastajkiivali kako bi mogli izgovoriti kako piše. Neki su, pak, izgovarali *njih ijade* ili *njih iljade* te možemo reći da su ti oblici dio njihova splitskoga govora – *h* i *lj* restituiraju se.

4. 4. 1. 4. Pisanje pjesme

Učenici su rado pristupili radu u skupini. Trebali su iskoristiti barem 3 od sljedećih 15 riječi, i to ako je moguće u zadanom obliku: *amfora*, *vična*, *zemja*, *vali*, *jidriš*, *funtana*, *kažiju*, *zvona*, *afan*, *čuja*, *jemali*, *fetivi*, *furešti*, *ingleški*, *govoridu*.

Pisali su pjesmu o **katedrali sv. Duje**. U **4. c razredu** u naslovu su iskoristili ime Dujam – *Katedrala sv. Dujma*. Takav oblik imena često se čuje u Splitu. Učenici u 4. razredu iskoristili su riječi *furešti*, *zvona*, *funtane*, *govoridu*. Nailazimo na stih: *Čula sam o furešta da je katedrala...* Iskoristili su riječ *govoridu*, ali su u pjesmi napisali i oblik glagola *čuju* (a ne *čujedu*), iako nije bio uvjetovan rimom. Vidimo da su htjeli iskoristiti riječ zapaženu na satu te su je u ispravnom kontekstu upotrijebili, ali takvi oblici očito im nisu uobičajeni. Piše oblik *cilega* uz *(na) cilom*. Spomenuli su *Merjan*. Nalazimo uobičajeno *svak* (< *svatko*)⁷⁶. Ostaje upitno prema kojem su utjecaju upotrijebili riječ *neš* (skraćeno od *nešto*). Učenici **7. razreda** iskoristili su *zvona*, *govoridu*, *vična*. Oni su napisali kratku pjesmu (dva distiha). Pisali su o fešti u podne: *zvona govoridu u podne da je fešta*. U njihovoj pjesmi, sukladno karakteristikama splitskoga govora, *zvona tuču* (u standardu *zvona tuku*) i tako ljudima uši *muču* (< *muče*).

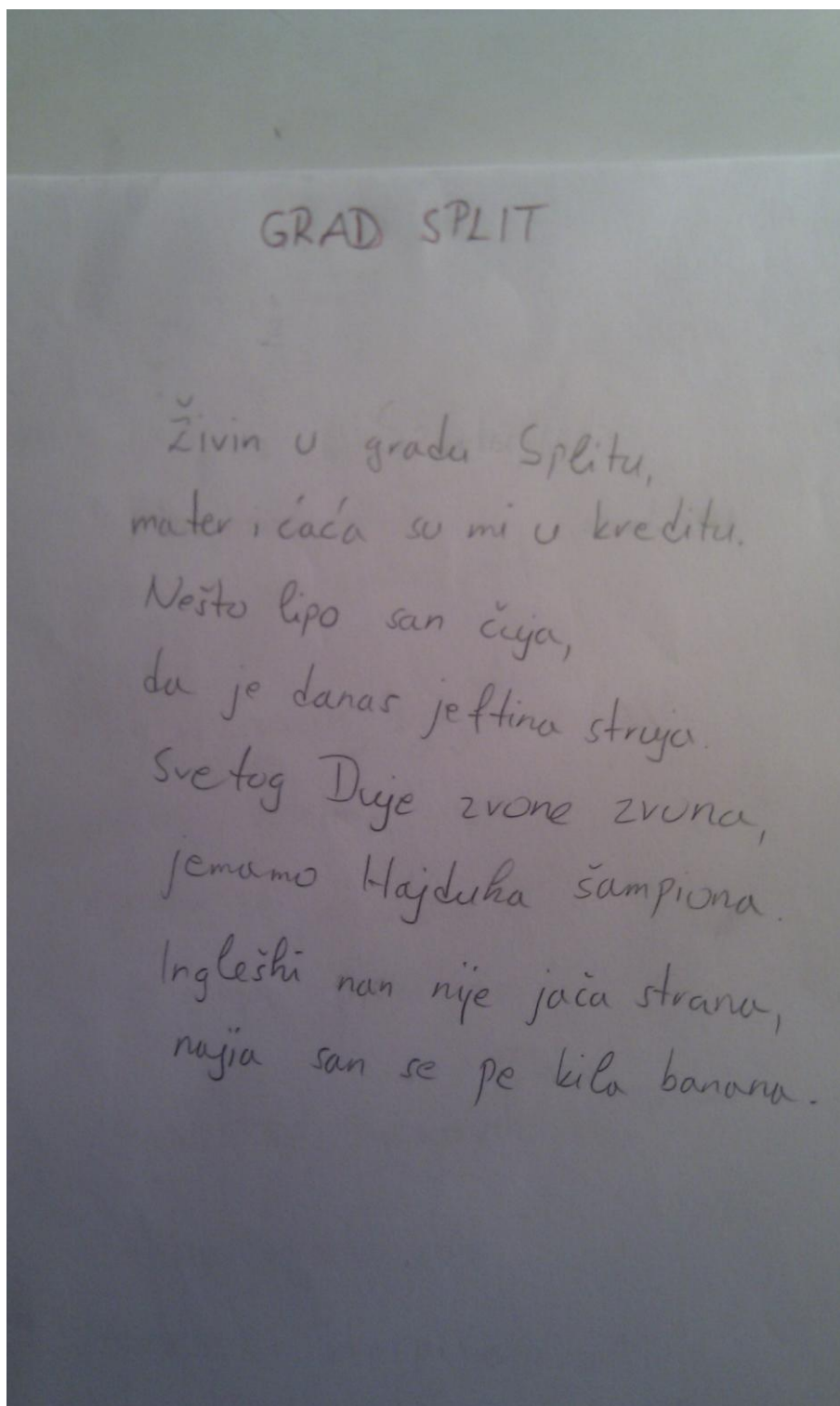
Pjesmu o **fešti sv. Duje** učenici **4. razreda** nazvali su *Fijera svetoga Duje*. Kad su čuli od istraživačice da trebaju pisati o *fjeri*⁷⁷ ili fešti, pitali su što je to *fjera*, a pogrešno su je zapisivali. Nije učenicima poznata, iako se među starijim govornicima može često čuti. Iskoristili su riječi: *vična*, *jidriš*, *furešti*, *zvona*, *afan* (tj. frazem *padneš u afan*), *zemja*. I ova skupina iz 4. c razreda koristi ime Dujam. Nalazimo *jubav*, *judi*. Napisali su *cilog svita* što je među mladim govornicima češće od *cilega svita*. Iskoristili su riječ koju su imali u „igrokazu“ – *ijade*. Pišu *engleških*, a ne *ingleških* kako je bilo u tekstu jedne uloge i kako je zapisano na ploču. U pjesmi je i riječ *ča*. Poput spomenutih učenika 7. razreda, ovi mlađi učenici pišu kako *zvona zvone u dvanaest uri* (tj. u podne). Učenici **7. a razreda** pokazali su pjesničko umijeće, pri čemu su od riječi s ploče iskoristili samo riječ *čuja*. Oni su pišu da je fešta sv. Duje tradicija te su spomenuli *tombulu* kao tradicijsku splitsku igru.

Pišući o **gradu Splitu** učenici **4. razreda** pokazali su svoje pjesničko umijeće upotrebljavajući spoznaje s nastavnoga sata. Iskoristili su riječi: *zemji* (< *zemja*), *vična*, *zvona*, *čuja*, *furešta* i *fureštima* (< *furešti*), *valima* (< *vali*), *jidriš* (a i *jidre*), *jemaš* i *jemaju* (< *jemali*). U njihovoj pjesmi nalazimo *Rvackoj*, a nije se nešto slično spominjalo na satu te se pitamo

⁷⁶ S pojednostavljivanjem suglasničkoga skupa i s redukcijom završnoga vokala.

⁷⁷ *Fjera* je blagdan, svetkovina, sajam (Jutrović 2013: 74).

koriste li takav oblik riječi inače ili im se čini arhaičnim oblikom dobrim za temu o promjenama u splitskom govoru⁷⁸. Riječ *uje* spominjalo se na satu, iskoristili su je u pjesmi.



Slika 2. Pjesma o gradu Splitu (7. a)

⁷⁸ Fonem *h* smatramo restituiranim u govoru mlađe generacije.

Učenici **7. razreda** napisali su pjesmu humorističnoga tona (na slici 2 prikazanu). Uočava se mnogo čakavskih karakteristika splitskoga govora. Trebalo bi obratiti pozornost na riječi *najia, pe (kila)* iz *Nastavnoga listića 2*.

Učenici **7. razreda** pisali su još pjesme o moru i o Hajduku. Sastavljajući pjesmu o **moru**, pokazali su se vještima u jezičnom izražavanju. Iskoristili su riječi *furešti, valima* (< *vali*), *jidirimo* (< *jidriš*). Napisali su *s njin*, ne *š njin* što se spominjalo na satu. Usto su napisali *idemo* u značenju jedemo (nisu napisali *jidemo*). U jednom je stihu riječ *ka* (usp. *Nastavni listić 1.*). Upotrijebili su *ča*, ali nisu htjeli pisati pjesmu pod nazivom *Splitsko „ča“* te možemo pretpostaviti da im se to činilo odveć jezičnom temom za pjesmu, dok su mlađi učenici o splitskom *ča* rado pisali. Pišući o **Hajduku**, učenici 7. razreda veličali su drag im sportski klub. Iskoristili su riječ *amfora*, no teško je odgonetnuti što su time htjeli reći: *Hajdučka amfora u kući stoji / napravili su je didi moji*. Upotrijebili su i riječ *zemje* (< *zemja*).

Učenici **4. c razreda** još su napisali pjesmu *Splitsko „ča“*. Za njih je to bila jezično-književna tema. Tematika sata utjecala je na njihove osjećaje. Riječima te pjesme završavamo pregled o učeničkim pjesmama u kojima su pokazivali kako zajednički mogu pisati tekstove na splitskoj čakavštini, prisjećajući se pojmova s nastavnoga sata. Učenici su i rado čitali svoje radove pred razredom, pri čemu su pokazali kako govore organskim idiomom.

Splitsko „ča“

Stari judi u Splitu

„Ča“, kažiđu često,

toliko puno,

skoro na dan pesto.

Ča funtana piva pismu Splitu

ča su dica čitala priče o kitu.

ča je čudno to Splitsko „Ča“ – misli jedan zagorac

a nezna da „ča“ govori samo pravi borac.

Ča zvona zvone tu lipu notu
„ča“ će judi govorit uvik, čak i 2100.

4. 4. 1. 5. Protokol za praćenje nastavnoga sata

Učenicima nije zanimljivo puno rješavanja i ispunjavanja nastavnih listića (Turza-Bogdan 2009: 158). U ovom se istraživanju pokušalo osmisliti poticajne aktivnosti i listiće s raznovrsnim zadacima. Težilo se tome da se pobudi učenička pozornost, zanimanje i sudjelovanje.

Prema zapažanjima i bilješkama, učenici iz 4. i 7. razreda pokazali su interes za aktivnost povezanu s *Nastavnim listićem 1*. Pažljivo i bez međusobnog razgovora slušali su *sminku pjesme* reproduciranu uz pomoć laptopa i zvučnikā pri čemu su pokušali precizno izabrati riječi u tekstu. Učenici vole slušati pjesme (usp. *isto*: 211). Prema riječima nastavnice iz 7. razreda, učenici 7. razreda vrlo su živahani i često je teško s njima raditi. No istraživačica-nastavnica uspjela je pridobiti pažnju na satu, pa tako i za ovu aktivnost. Neke učenice u 7. a bile su aktivne pišući na nastavni listić značenja nepoznatih riječi koja su saznale. Učenici u oba razreda sa zanimanjem su slušali *snimku govora* fetivoga Splitsanina.

Učenike u 4. c razredu na početku sata trebalo je više poticati na suradnju s istraživačicom, dok su stariji učenici od početka sata ravnopravno sudjelovali. Treba uzeti u obzir da su učenici četvrtoga razreda Hrvatski jezik imali u 8 sati, a učenici sedmoga razreda u 9. 40 sati. No u oba razreda uspostavio se mentalni okvir za ono što je dalje slijedilo. Čini se kako je pritom frontalni rad učenicima bio dovoljno dinamičan, a istraživačica-nastavnica nastojala je biti u isto vrijeme samouvjerena, sigurna i opuštena. Njezin autoritet učenici su prihvaćali. U 7. razredu neki učenici pokušali su se istaknuti u razredu primjerenim i neprimjerenim glasnim komentiranjem, ali sve napetije situacije bile su na početku sata i vješto su smirene.

Istraživačica je kao nastavnica uvažavala učeničke zamisli. Učenice u 4. razredu koje su ostale bez para za igranje uloga imale su tako slobodu da same organiziraju svoj rad i dobile su tek prijedlog kako je moguće vježbati po ulogama. U 7. razredu učenicima su prilagođene teme za pisanje pjesme. Uvažavalo se poneke učeničke želje za rad u skupini koju

su oni izabrali⁷⁹, ali pokušalo se potaknuti učenike na suradnju bez obzira o kojim se suučenicima radilo.

Učenici u 4. c razredu pokazali su poseban interes za *rad u paru* i *glumu*. Bili su zadovoljni time što su u paru dječak i djevojčica. Poprilično entuzijastično vježbali su glumiti. Bilo je puno dobrovoljaca za izvedbu pred razredom. Nekoliko parova naučilo je tekst napamet i nisu nosili nastavne listiće izlazeći ispred ploče.

Rad u skupini izabran je kako bi učenici razvijali pozitivne karakteristike (suradnju, prihvaćanje sugovornika i suradnika, kulturu dijaloga, tečnost, samostalnost) i udubljavali se u zadani sadržaj uz kontekstualno učenje (usp. Klarin 1998 prema Jurčić 2012: 46). Učenici su pokazali kako vole takav oblik rada i kako im odgovara skupinski rad za završetak nastavnoga sata i usustavljivanje gradiva – malo se opuste, a ipak rade surađujući jedni s drugima.

Sinteza i sažimanje u nastavi jezika može se provesti tako da se jezično područje poveže s područjem jezičnoga izražavanja. Učenici su, posebice u 7. razredu, pokazali svoj smisao za humor pri pisanju pjesme za sintezu. Šalom se može motivirati učenike, kao i uvježbavati jezične konstrukcije (usp. Cindrić 2007: 97). Idealan način za privođenje kraju sata onaj je gdje se na ugodan i ležeran način kroz šalu ili dosjetku primjenjuje gradivo koje je obrađeno (*isto*: 94). Upravo tako završio je sat u 7. a razredu kada je jedna učenica čitala (prezentirala) pjesmu o Splitu koju je njezina skupina pisala humorističnim tonom. No u nastavi dijalektologije trebalo bi paziti da se ne vulgarizira narječje ni u učeničkim radovima ni u svrhu približavanja narječja učeniku (usp. Turza-Bogdan 2009: 260).

Zadana domaća zadaća nastavlja se na sadržaje spomenute na nastavnom satu. Učenike se potiče na svojevrsan istraživački rad traženja podataka o Marku Maruliću i Marku Uvodiću Splićaninu. Učenici bi trebali uvidjeti kako se radi o dvojici pisaca (Marko Marulić nije Marko Uvodić) te uočiti kakav je njihov doprinos splitskoj i hrvatskoj kulturnoj baštini.

Vrijeme odvojeno za pojedine aktivnosti u 4. c i 7. a razredu dobro je iskorišteno. Razredni je ugođaj bio pozitivan i svrhovit, što su potvrdile nastavnice koje su prisustvovalе nastavi. One su istaknule da pokušavaju posvetiti pažnju narječjima i splitskom govoru u nastavi, ali kako bi se to moglo i više. Hrvatski jezik opsežan je predmet, no mogli bismo

⁷⁹ Poznato je da učenici bolje uspijevaju u skupinskom radu kad prionu na posao s prijateljima (usp. Jensen 2003 prema Jurčić 2012: 200).

predložiti nastavnicima da, uz organiziranje nastave isključivo o splitskom govoru, pokušaju neke sadržaje o splitskoj čakavštini strateški iskoristiti pri objašnjavanju nekih drugih sadržaja (usp. Cube 1994: 65). Jedan primjer za to uslijedit će dalje u tekstu.

U razgovoru s nastavnicima u zbornici moglo se čuti kako se splitski govor učenika mijenja uz pojavljivanje sve više štokavskih karakteristika. Jedna učiteljica rekla je da ranijim generacijama nije morala objašnjavati neke riječi kao što je npr. *pantagana*⁸⁰. Spomenuta učiteljica redovito vodi svoje učenike od 1. do 4. razreda na smotru *Ča–more–judi*, ali ističe kako današnji splitski učenici često imaju poteškoće u izražavanju na čakavskom narječju. Prema riječima knjižničarke, nastavnici bi trebali više poticati učenike na pisanje na dijalektu te na čitanje tekstova na splitskoj čakavštini.

4. 4. 2. Splitski govor u nastavi hrvatskoga jezika

Načelo zavičajnosti ima svoju teorijsko metodičku, sociolingvističku i psiholingvističku utemeljenost te ima svoje mjesto u nastavi hrvatskoga jezika (Visinko 2007: 209). Osim što učenik svoj organski govor može iskoristiti za bolje svladavanje standarda, treba poticati učenike na očuvanje zavičajnih govora. Treba uključiti njegovanje splitske čakavštine koja se mijenja u nastavne planove i programe osnovnoškolskog obrazovanja (usp. *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.), a izdvojit ćemo neke mogućnosti koje proizlaze iz rezultata ovog istraživanja.

Predmetni kurikulum (predmeta Hrvatski jezik) obuhvaća redovitu (obveznu), dopunsku, dodatnu, izbornu i fakultativnu (slobodnu) nastavu⁸¹. Govori se i o učeničkim slobodnim (izvannastavnim) aktivnostima kojima se učenik može baviti u školi i izvan nje (Težak 1996: 124). „Pomoću kurikuluma izvannastavnih aktivnosti aktualiziraju se sadržaji i metode školskoga rada te se povezuju škola i uža lokalna zajednica“ (Jurčić 2012: 122). Time se vodimo kada želimo da se u školama i u splitskoj društvenoj zajednici potiče njegovanje splitske čakavštine. Izborna⁸² i fakultativna nastava mogu se organizirati kao redovita nastava

⁸⁰ *Pantagana* se smatra na splitskom području uobičajenom riječju za štakora (usp. Jutrović 2013: 146).

⁸¹ O tome smo već pisali spominjući kurikulum nastave, a nalazimo podjelu programskih vrsta nastave i kod Težaka (1996: 121, 122).

⁸² Kada učenici izaberu izborni predmet, postaje im obavezan za cijelu školsku godinu (usp. Težak 1996: 122).

u okviru normalne školske satnice ili kao tečajna nastava s različitim trajanjem, dok se izvan nastavne aktivnosti organiziraju u školi ili izvan škole (knjižnice, crkve, klubovi i udruge mladih, časopisi za mlade itd.) (*isto*: 123, 124). Kako je ranije istaknuto, u kurikularnom pristupu zagovara se organiziranje nastave u učionici i izvan učionice u okviru redovite nastave i u drugim programskim vrstama nastave hrvatskoga jezika (usp. Jurčić 2012: 141, Težak 1996).

Istraživanje nastave u Osnovnoj školi *Bol* provedeno je na nastavnim satima redovite nastave i nastavna priprema bila je osmišljena za područje **jezika**. Željelo se napraviti nastavnu jedinicu u kojoj će splitski govor biti tema sata unutar koje će učenici proučavati jezične zakonitosti splitskoga govora, uspoređujući ga s nekadašnjim i sadašnjim stanjem. Učenici su ponuđene sadržaje jako dobro prihvatili te bi se uistinu trebalo pokušati češće u nastavi jezika osmišljavati nastavne jedinice o splitskom govoru i čakavštini. Mlađim govornicima neke riječi iz splitskoga govora (starijih) *fetivih* Splitskana postaju neuobičajene, a neke riječi i izraze čuju u svojoj okolini samo među govornicima srednje i starije generacije. **Zvučne snimke** mogu pomoći kod pripremanja i ostvarivanja nastavnoga sata te se tako učeniku približavaju sadržaji na narječju na fonološki ispravan, a učeniku privlačan način (Turza-Bogdan 2009: 263). Budući da se pozivaju natjecatelji čije su smiješne priče objavljene u zborniku *Za puknit o' smija* da pročitaju u studijima Radio Splita svoja djela i sudjeluju u stvaranju nosača zvuka, snimke s izvornim govornicima trebale bi se i tako moći nabaviti (usp. Vuković 2014: 8). Učenici vole slušati **pjesme** i one mogu biti dobar materijal za motiviranje, a mogu poslužiti i kao poticajni lingvometodički predlošci. Mnogi splitski pjevači u tekstovima svojih pjesama oživljavaju zastarjele riječi i oblike riječi te bi njihove pjesme mogle biti zanimljiv medij u nastavi.

Vjerujemo da bi i **stripovi** učenicima bili privlačni materijali u nastavi. U zborniku *Za puknit o' smija* ima puno stripova Ede Šegvića s dijalozima na splitskoj čakavštini te bez dijaloga. Ti stripovi mogu se iskoristiti na različite načine u nastavi.

U nastavnoj jedinici u istraživanju ostvarena je korelacija s nastavom književnosti i jezičnoga izražavanja. Uočeno je kako učenici ne znaju tko je Marko Uvodić koji se ne spominje u nastavi poput Marka Marulića. Svakako bi trebalo u nastavu unositi sadržaje iz **književnosti** i osposobljavati učenike za recepciju književnoumjetničkih djela na splitskoj čakavštini (mlađe bi se više usmjeravalo na prepoznavanje značenja riječi u djelima, određivanje teme i pouke, a stariji učenici usto mogu uspoređivati splitsku čakavštinu u

književnim djelima u odnosu na čakavska obilježja u svom govoru i u splitskom govoru u svojoj okolini). Učenici bi o Marku Maruliću mogli učiti i *izvan učionice* odlazeći na Šoltu u mjesto Nečujam u kojem je Marulić posjećivao prijatelja i kuma Dujma Balistrilića (internetske stranice Osnovne škole *Grohote*, pregled 7. 6. 2014.).

Mlađi i stariji učenici pokazuju kreativnost u aktivnostima **jezičnoga izražavanja**, primjerice u pisanju pjesme u ovom istraživanju. Poticanje stvaralaštva na splitskoj čakavštini (npr. nakon što su na nastavi čuli, nekima poznate, a nekima manje poznate, podatke o splitskom govoru) može biti dio nastavnoga sata, a bilo bi dobro ponekad organizirati i cijeli sat pisanja splitskom čakavštinom, kao i poticati stvaralaštvo na književnim radionicama ili u literarnim drušinama izvan redovite nastave (usp. Težak 1996: 123, 125). Vježbanje govorenja može se također organizirati u obliku kraće aktivnosti na satu, a za zainteresirane učenike moglo bi se različite oblike glume i metodu igre uloga uvrstiti i u nastavu hrvatskoga jezika izvan obveznoga programa (u recitatorskim i dramskim drušinama) (usp. *isto*: 125).

U nastavnim planovima i programima splitskih osnovnih škola korisno bi bilo predvidjeti gledanje dijelova **televizijskih serija** *Malo misto* i *Velo misto* Miljenka Smoje, gledanje **kazališnih predstava** *Mala Floramye*, *Spli'ski akvarel* Ive Tijardovića i sl. Takvi sadržaji dobro bi poslužili za ostvarivanje različitih ciljeva. Učenici bi mogli čuti izvorne govornike, obogaćivala bi se nastava medijske kulture, poticalo bi se učenike na traženje ostvarenja u kojima se očituje splitski govor kao splitska čakavština.

Nastavnici su tijekom istraživanja izrazili želju za provođenjem nastave o splitskom govoru, ali problem im je često nedostatak vremena. Spominjanje i njegovanje tog kulturnog dobra prikladno je i za nastavne sate u kojima splitski govor nije glavna tema. Prikazat ćemo na primjeru jednoga sata književnosti u 7. razredu. Autori čitanki daju prostora djelima na narječju pa se u čitanci *Radost čitanja 7* (Diklić i sur. 2011) nalazi pjesma *Kroz godišća „ča“ odzvanjo*. Tijekom interpretiranja pjesme s učenicima, nastavnik bi se mogao usmjeriti na objašnjavanje motivā spominjući osobitosti čakavskoga narječja i poučavajući učenike o razlikama između hvarske i splitske čakavštine. Naime, učenici bi na početku sata za motivaciju slušali snimku Oliverove pjesme *Karoca gre*. Potom bi se podijelili u skupine i uspoređivali karakteristike splitske čakavštine Olivera Dragojevića i hvarske čakavštine Marina Franičevića: **prva skupina treba pronaći genitive množine u pjesmama; druga će skupina tražiti glagolske pridjeve radne muškoga roda; treća skupina treba izdvojiti prijedloge koji se pojavljuju u pjesmama; četvrta traži pojavljuju li se glasovi *h* i *lj* u**

pjesmama i navodi primjere; peta traži ostvaruje li se na krajevima riječi glas *m* ili *n* te kakvi su oblici prezenta u 3. licu množine; šesta skupina treba odrediti glavnu ideju u obje pjesme. Glavna ideja u pjesmama jest misao o trajnosti čakavskoga narječja. Oliver pjeva o *karoci* koja *gre*, a ona bi mogla biti metafora za sve čakavske riječi i stalno njihovo „kretanje“ u vremenu i prostoru.

Splitski govor kod učenika na leksičkom planu doživljava promjene jer se pojedine riječi sve rjeđe upotrebljavaju. Zato se preporuča izrada **zavičajnoga rječnika** (usp. *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.) koji bi splitski nastavnici i učenici mogli izrađivati tako da traže neobične im i nepoznate riječi u svojoj okolini, da vade riječi iz tekstova, televizijskih serija i sl. Kako bi osmišljeno organizirali sadržaj u svom splitskom rječniku, mogli bi tražiti ideje u zavičajnom rječniku *Zaviri* (ur. Jelaska i Kovačević 2003) i proučavati koje se riječi navode u postojećim rječnicima splitskoga govora. Splitski govor poprilično se mijenja i na morfološkom planu što bi se moglo proučavati tako da učenici s nastavnicima izrađuju **zavičajnu gramatiku** na temelju primjerā iz različitih izvora s kojima dolaze u doticaj. Kada Težak piše o razlikovnoj gramatici, navodi: „Izrada razlikovne gramatike, bez metodičkih priloga, može biti veoma zanimljiv i koristan sadržaj rada jezičnih (filoloških) družina“ (Težak 1996: 420).

Trebalo bi svakako raditi na kvalitetnoj **suradnji s roditeljima**. Oni utječu na govor svoje djece te imaju velik utjecaj na razvijanje učeničkih stavova prema zavičajnome govoru. Roditelji bi mogli pomagati djeci pri pisanju domaćih zadaća u kojima se istražuju pojedina obilježja splitskoga govora. Mogu im biti govornici u rješavanju nekih domaćih zadaća. Roditelji bi trebali biti pozvani na različite priredbe s tematikom splitskoga govora gdje će se recitirati o čakavštini, ponekad glumiti tako da se jasno čuje starija splitska akcentuacija itd. Bilo bi učinkovito na roditeljskim sastancima razgovarati o splitskom govoru i promjenama koje se uočavaju.

Budući da se pravilnim metodičkim pristupom može i u mlađoj školskoj dobi (i prije 4. razreda) razvijati interes učenika prema raznolikosti hrvatskoga jezika, književnosti i kulturnoga blaga (Turza-Bogdan 2009: 62), nastavu o splitskom govoru trebalo bi aktivnije organizirati od 1. razreda osnovne škole.

Jezikom didaktike zaključit ćemo da se planiranje predmetne nastave (npr. nastave hrvatskoga jezika, pojedinoga sata) odvija prema strukturi odgovarajućih disciplina (npr. dijalektologije, didaktike, dijela metodike nastave hrvatskoga jezika) pri čemu vlastita stručnost omogućuje nastavniku da u interpretaciju predmetnog zadatka (npr. u jednoj nastavnoj jedinici o nepoznatim riječima u djelima Marka Uvodića Splitsanina) uključi povijesni postanak odgovarajućih znanosti radi primjenjivosti tih znanosti. Nastavnik teži uvažiti naivna pitanja, brige i nade učenika u susretu s iskustvenim materijalom kako bi se postigli različiti nastavni ciljevi i prenosila tradicija mlađim naraštajima koji bi imali priliku za formalno, neformalno i informalno učenje u nastavi. (usp. Schulz 1994: 51; *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.)

5. ZAKLJUČAK

Diplomski rad *Splitski govor u osnovnoškolskoj nastavi promatran s dijalektološkog i metodičkog aspekta* nastao je nakon razmatranja zakonskih odredbi o splitskome govoru (splitskoj čakavštini) kao nematerijalnog kulturnog dobra u čijem očuvanju važnu ulogu imaju odgojno-obrazovne ustanove. Splitski govor starije generacije (*fetivi* Splitsani) doživljava mnoge promjene kao govor mlađe generacije govornika. Krenulo se od proučavanja *Rješenja* Ministarstva kulture i teorijskih postavki o promjenama koje se zamjećuju u splitskoj čakavštini te od promišljanja o načinima primjene didaktičkih teorija i teorija kurikulumu u društvu koje želi utjecati na promicanje kulturnoga dobra. Potom se nastavna praksa nastave hrvatskoga jezika ispitivala kvalitativnom metodologijom kako bi se uočilo kakav je govor splitskih osnovnoškolaca u 4. i 7. razredu osnovne škole te kako učenici prihvaćaju suvremene metodičke pristupe u nastavi o zavičajnom govoru temeljene na prihvaćenim didaktičkim stajalištima.

Pokazuje se da je splitski govor učenika promijenjen u odnosu na govor starije generacije, pri čemu su neke čakavske osobine učenicima nepoznate, dok druge prepoznaju, ali one nisu uobičajene u njihovu organskom govoru (*jemali, š njin, afan*). Potvrđuje se raznolikost idiolekata u gradu Splitu – pojedine riječi tako su nekima nepoznate, a drugi ih često koriste. Riječ *ča* gubi se iz svakodnevne komunikacije. Učenici uglavnom ne znaju značenje riječi koje više nisu često upotrebljavane riječi splitskoga leksika (*libri, amfora*). Glasovi *h* i *lj* javljaju se u govoru splitskih učenika koji su navodili i da koriste riječi *s j* umjesto *s lj* (*uja, zemja*). Prejotacija nije sasvim izgubljena, u ovom istraživanju potvrđena je češće u 7. razredu, iako se ipak rjeđe može čuti nego u govoru starije generacije (češće *ist* od *jist*). Oblici riječi poput *govoridu, cilega* rjeđi su od oblika *govore, ciloga*. Ikavica je postojana u splitskome govoru, kao i uporaba infinitiva bez završnoga *i* (*razbit, ić*), redukcija vokala (*moš*), zamjena *m* u *n* (*žnan, živin*). No mogu se čuti i drugi oblici pod utjecajem štokavskoga narječja i standardnoga jezika. Konstrukcija *za* + infinitiv živa je i česta u govoru. Učenike bi trebalo informirati o važnim djelima pisanima splitskom čakavštinom kako bi upoznawali splitsku književnu tradiciju, a pritom stjecali još spoznaja o splitskom govoru.

Nastavnici bi sadržaje o splitskome govoru učenicima mogli približiti različitim metodičkim pristupima. Učenici vole raditi u paru i u skupini. Frontalni rad ne doživljavaju negativnim ako je nastavnik za takav oblik rada dovoljno pripremljen te ih uvažava kao ravnopravne sudionike nastave. Mlađim učenicima igra uloga i govorenje na splitskoj čakavštini jako su zanimljivi, dok učenicima općenito skupinski rad odgovara za udublјivanje u nastavni sadržaj, dobro je prihvaćen i na završetku sata. U nastavi o splitskome govoru trebalo bi često koristiti zvučne zapise govora i snimke pjesama. Humor, šale i dosjetke potrebni su na nastavi, ali u nastavi o splitskome govoru pritom se ne smije vulgarizirati govor i narječje.

Učenje o splitskome govoru moglo bi se odvijati unutar različitih programskih vrsta nastave hrvatskoga jezika. Stavove roditelja treba uvažavati i treba poticati roditelje na sudjelovanje u različitim aktivnostima. O splitskom govoru i njegovoj čakavskoj osnovici bilo bi korisno progovarati na roditeljskim sastancima. Nastava se može održavati u učionici, ali i izvan učionice (odlasci u kazalište, sudjelovanje na smotrama i dr.). Nastava hrvatskoga jezika trebala bi omogućiti učenicima da se potkraj osmogodišnjeg školovanja standardnim jezikom služe u društvenoj komunikacijskoj praksi, a da se zavičajnim govorom služe voljno, prigodno i stilogeno sa sviješću o značenju zavičajnoga (splitskoga) govora za kulturnu tradiciju i sadašnjost te razvijenim afirmativnim emotivnim i intelektualnim odnosom prema zavičajnom (splitskom) govoru (usp. Gudelj-Velaga 1990 prema Visinko 2007: 210).

POPIS LITERATURE

1. Anić, Vladimir (1991) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Alerić, Marko (2007) Jezični osjećaj i ovladavanje standardnojezičnom kompetencijom. *Dijete i jezik danas: zavičajnost u nastavi hrvatskoga jezika, interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Str. 10–26.
3. Barić i sur. (1997) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bezić (1989) Metodika. U: *Pedagoška enciklopedija 2. (M-Ž)*. U redakciji Nikole Potkonjaka i Petra Šimleše. Str. 36. Beograd [etc.]: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Bognar, Ladislav (2000) Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*. Zagreb. Str. 45–54.
6. Bognar, Ladislav i Milan Matijević (2002) *Didaktika*. (2. izmijenjeno izd.). Zagreb: Školska knjiga.
7. Breslauer, Nevenka i Darinka Kiš-Novak (2007) Pojmovi iz zavičaja u igri u školi u prirodi. *Dijete i jezik danas: zavičajnost u nastavi hrvatskoga jezika, interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Str. 72–79.
8. Ciglar, Vesna i Tamara Turza-Bogdan (2007) Razumijevanje pročitana teksta - idiom ili jezični standard. *Dijete i jezik danas: zavičajnost u nastavi hrvatskoga jezika, interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Str. 80–92.
9. Cindrić, Ivana (2007) Šala i dosjetka u nastavi stranih jezika - humor u službi kulture i jezika. *Dijete i jezik danas: zavičajnost u nastavi hrvatskoga jezika, interkulturalnost u nastavi stranih jezika*. Čakovec: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. Str. 93–98.

10. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Prev. s engl. Gordana Kuterovac-Jagodić, Iris Marušić. Jatrebarsko: Naklada Slap.
11. Cube, Felix von (1994) Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorija. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 59–76. Zagreb: Educa.
12. Diklić, Zvonimir, Merkler, Dunja, Skok, Joža (2011) *Radost čitanja 7: čitanka za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Drinković, Katica (1972) *Glottodidaktika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
14. Galović, Filip (2014) Dvi riči o čakavštini u humorističnim pričicama. *Zbornik šaljivih pričica Udruge „Čakavski jazik“ „Za puknit o'smija“*. Split: Redak. Str. 9–12.
15. *Grčko-hrvatski rječnik* (2005) Na osnovi Žepić-Krkluševa rječnika. Prvo izd. prir. Oton Gorski i Niko Majnarić. VII. izd. Prir. Milivoj Sironić. Zagreb: Školska knjiga.
16. Internetske stranice Osnovne škole *Bijaci*.
http://os-bijaci-kastelnovi.skole.hr/?news_hk=1&news_id=342&mshow=290#mod_news
17. Internetske stranice Osnovne škole *Grohote*. http://os-grohote-solta.skole.hr/_a_more_judi
18. Itković, Zora (1997) *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.
19. Jelaska, Zrinka i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
20. Jelavić, Filip (1998) *Didaktika*. Zagreb: Naklada Slap.
21. Jensen, Eric (2003) *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Prev. s engl. Iris Marušić, Nina Morana Šoljan. Zagreb: Educa.
22. Jozić, Željko i sur. (2013) *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
23. Jurčić, Marko (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

24. Jutronić, Dunja (2010) *Spliski govor: od vapura do trajekta: po čemu će nas pripoznavat*. Split: Naklada Bošković.
25. Jutronić, Dunja (2013) *Rječnik splitskoga govora/ A Dictionary of Split Dialect*. Split: Slobodna Dalmacija.
26. Kapović, Mate (2004) Jezični utjecaj velikih gradova. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. 30. Str. 97–105.
27. Kapović, Mate (2011) *Čiji je jezik?* Zagreb: Algoritam.
28. *Karoca gre*. <http://www.skalinada.hr/skladbe.php?p=138> (10.4. 2014.)
29. Klafki, Wolfgang (1994) Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 13–33. Zagreb: Educa.
30. Kuzmić, Dobrila (2014) Za puknit... *Zbornik šaljivih pričica Udruge „Čakavski jazik“ „Za puknit o'smija“*. Split: Redak. Str. 5–6.
31. Kyriacou, Chris (1991) *Temeljna nastavna umijeća. Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.
32. Leček, Ivan (2001) Nerazumijevanje kajkavštine kod mladih kao prepreka očuvanju kajkavskog narječja. *Učitelj, godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu*, Čakovec: Visoka učiteljska škola. 1. Str. 74–80.
33. Lisac, Josip (2003) *Hrvatska dijalektologija 1. Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
34. Lisac, Josip (2009) *Hrvatska dijalektologija 2. Čakavsko narječje*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
35. Magner Thomas. F. i Dunja Jutronić (2006) *Rječnik splitskog govora/ A dictionary of Split dialect*. Zagreb: Durieux.
36. Menac-Mihalić, Mira i Antica Menac (2011) *Frazeologija splitskoga govora s rječnicima*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

37. Menac-Mihalić, Mira i Anita Celinić (2012) *Ozvučena čitanka iz hrvatske dijalektologije*. Zagreb: Knjigra.
38. Meyer, Hilbert (2002) *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Prev s njem. Vladimir Adamček. Zagreb: Educa.
39. Moguš, Milan (1977) *Čakavsko narječje: fonologija*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Möller, Christine (1994) Didaktika kao teorija kurikuluma. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 77–94. Zagreb: Educa.
41. *Nacionalni okvirni kurikulum*.
http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
42. *Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
43. Palekčić, Marko (2007) Od kurikuluma do obrazovnih standarda. U: *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Uredio: Vlatko Previšić. Str. 39–115. Zagreb: Školska knjiga.
44. Pastuović, Nikola (1999) *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
45. *Pisma Splitu*. <http://www.skalinada.hr/melodije.php?p=1995&s=330>
46. Petrić, Željko (2008) *Splitski rječnik*. Split: Naklada Bošković.
47. Previšić (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: *Kurikulum, teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Uredio: Vlatko Previšić. Str. 15–37. Zagreb: Školska knjiga.
48. *Provedba zajedničkog europskog jezičnog okvira u eurposkim obrazovnim sustavima*.
http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsysshr.pdf
49. *Rješenje* Ministarstva kulture, 9. 1. 2013.

50. Schulz, Wolfgang (1994) Didaktika kao teorija poučavanja. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 35–57. Zagreb: Educa.
51. Slavić, Dean (2011) *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil international.
52. Slunjski, Edita (2011) *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
53. Šimunović, Petar (2011) *Čakavska čitanka: tekstovi, prikazbe, priručni rječnik, bibliografija*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
54. Težak, Stjepko (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
55. The Beat Fleet. *Grad spava*.
[http://www.hitovi.ba/id-29707 The_Beat_Fleet_Grad_Spava_pjesma.aspx](http://www.hitovi.ba/id-29707/The_Beat_Fleet_Grad_Spava_pjesma.aspx)
56. The Beat Fleet. *Smak svita*. <http://www.tekstovipjesama.hr/lyrics/smak-svita/6378/>
57. Turza-Bogdan, Tamara (2009) *Kajkavsko narječje i kajkavska književnost u osnovnoj školi*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
58. Vidović, Radovan (1990) Rječnik žargona splitskih mladih naraštaja. *Čakavska rič*. Br. 18, 1. Str. 51–87.
59. Vuković, Mladen (2014) Dok se smijah... *Zbornik šaljivih pričica Udruge „Čakavski jezik“ „Za puknit o'smija“*. Split: Redak. Str. 7–8.
60. Winkel, Rainer (1994) Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: *Didaktičke teorije*. Uredili: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel. Autori priloga: Wolfgang Klafki i sur. Str. 59–76. Zagreb: Educa.
61. *Zaviri: mali hrvatski zavičajni rječnik s igrama i zadatcima* (2003) Uredile: Jelaska, Zrinka i Melita Kovačević. Zagreb: Alfa.

SAŽETAK

Splitski govor u osnovnoškolskoj nastavi promatran s dijalektološkog i metodičkog aspekta

U ovome radu proučavaju se dijalektološke značajke splitskoga govora čije se čakavske karakteristike gube te se razmatraju preporuke iz didaktičkih teorija, teorija kurikulumu i metodike nastave hrvatskoga jezika o mogućnosti organiziranja nastave o splitskome govoru kojom bi se poticao interes učenika za dijalektološke teme. Teorijske postavke provjeravaju se istraživanjem nastavne prakse kvalitativnom metodologijom i sociolingvističkim metodama u splitskoj osnovnoj školi. Istraživanjem je potvrđeno da se gube neka čakavska obilježja u govoru splitskih osnovnoškolaca, kao i da postoje razlike među učeničkim idiolektima. Učenje o splitskome govoru moglo bi se uspješno odvijati unutar različitih programskih vrsta nastave hrvatskoga jezika uz približavanje sadržaja učenicima suvremenim metodičkim pristupima.

Ključne riječi: splitski govor, osnovna škola, dijalektologija, didaktika, metodika

The Idiom of Split in Primary-school Class Observed from Dialectological and Methodical Aspect

This paper studies dialectological characteristics of the idiom of Split whose chakavian features are disappearing and also considers recommendations from didactical theories, curriculum theories and methodic of teaching Croatian language regarding a possibility to organise classes about the idiom of Split to stimulate students' interest for dialectology. Theoretical hypothesis are being verified by conducting a research of teaching practice in a primary school in Split using qualitative methodology and sociolinguistic methods. The research has confirmed that some chakavian features are disappearing from the speech of primary school students in Split and that there are some differences among students' idiolects. Teaching about the idiom of Split could be successful within various kinds of Croatian language teaching programmes by using modern methodological approaches to bring the content closer to students.

Key words: the idiom of Split, primary school, dialectology, didactics, methodic

POPIS SLIKA

Slika 1. Najčešće zaokruživane (nepoznate) riječi u 4. c i u 7. a razredu	85
Slika 2. Pjesma o gradu Splitu (7. a)	95

POPIS TABLICA

Tablica 1. Zadaci za nastavne jedinice provedene u 4. c i 7. a razredu	76
Tablica 2. Oblici rada, metode, sredstva i pomagala u nastavi u 4. c i 7. a razredu	77
Tablica 3. Odgovori na 2. pitanje u 4. c razredu	86
Tablica 4. Odgovori na 2. pitanje u 7. a razredu	86
Tablica 5. Odgovori na 5. pitanje u 4. c razredu	89
Tablica 6. Odgovori na 5. pitanje u 7. a razredu	90
Tablica 7. Objašnjenje riječi <i>afan</i> u 4. c razredu	91
Tablica 8. Objašnjenje riječi <i>afan</i> u 7. a razredu	91
Tablica 9. Uspješnost učenika u pronalaženju brojeva u tekstu (4. c)	92
Tablica 10. Uspješnost učenika u pronalaženju brojeva u tekstu (7. a)	92

PRILOZI

Nastavni listići i protokol za praćenje nastavnoga sata

Prilog 1.

Nastavni listić 1.

Ime i prezime: _____

Razred: _____

Klapa Dalmati, *Pisma Splitu*

Ka amfora zlatna uja
U pleteru izlivena
Na rukama o' Merjana
Jidriš, veslaš i smiješ se
Na valima o' vrimenta,
Split moj.

Ka brnistra rascvitana
Nasrid kore o' kamena
U librima Marulovin
Žeže, gori i vijori
Vična slava Tvog imena,
Split moj.

Kako zvona Svetog Duje
Cila zemja neka čuje
Rajsku pismu puka Tvog,
Split moj.

Ka divojka sa maštilon
Na funtani o' života
Šesnoj dici točiš sriću
Da kažiju cilen svitu
Ča su oganj i lipota,
Splitte moj.

Kako zvona Svetog Duje
Cila zemja neka čuje
Rajsku pismu puka Tvog,
Splitte moj.

Izvor: *Pisma Splitu*. <http://www.skalinada.hr/melodije.php?p=1995&s=330> (pregled: 15. 4. 2014.)

Prilog 2.

Nastavni listić 2.

Ime i prezime: _____

Razred: _____

Mi smo jemali tovara. Ono šta piše Marko Uvodić o Splitsanima i tovarima, to je laž. Oni su poštovali tovara. Uvik su mu davali, kad svrši jematva, lozinju jist, razumite li. Ne slamu, Bože sačuvaj. Razgovara bi š njin jer je bilo: od simo, nemoj tamo, govori, jer tamo su drače pa moš razbit mišinu, a u mišini je bilo vino, to je bilo, razumite, respekt. A on – ispada da smo mi progonili toware, da su i tukli – ma kakvi tukli... Pa san u afan ka san to čuja. Bilo je pe, šest tovari u Rokovoj, svi smo cijenili toware, altroke i gledali mu dat lipo. A kad je jematva, davali su mu zob. Ma di ćeš da zob tovaru. Onda bi rekli: Treba ga stimat ka tovara u jematvi – dat mu zob.

altroke – itekako; **jematva** – berba grožđa; **lozinja** – pruće vinove loze; **mišina** – posuda za neku tekućinu; **stimat** – cijeniti, poštovati; **zob** – jedna vrsta žitarice

Izvor: Menac-Mihalić, Mira i Anita Celinić (2012) *Ozvučena čitanka iz hrvatske dijalektologije*. Zagreb: Knjigra.

Odgovori na pitanja:

1. Rečenicu ***Mi smo jemali tovara.*** napiši na hrvatskome standardnom jeziku.

2. Znaš li tko je **Marko Uvodić (Splićanin)** koji se spominje u tekstu?

3. Govoriš li u svakodnevnom govoru riječ ***jist***? Govoriš li možda ***ist***?

Napiši jednu **rečenicu** u kojoj ćeš iskoristiti tu riječ.

4. Bi li s roditeljima i prijateljima upotrijebio/upotrijebila izraz ***moš razbit*** ? Kako se to kaže na standardnom jeziku?

5. Jesi li od nekoga iz svoje okoline čuo da kaže ***š njin*** umjesto *s njin* / *s njim*? Od koga?

6. Što znači – ***Pa san u afan ka san to čuja.***

7. Koje **brojeve** možeš pronaći u tekstu?

8. Kakav bi **naslov** dao/dala ovom tekstu? _____

Prilog 3.

Nastavni listić 3.

Domina: Ča je, Bepo? Ča si pokisa?

Bepo: Ka da je teško za odgovorit! Baš san grintav!

Domina: Pa, ča je? Jučer je puvala južina, al danas je lip, sunčan dan. Ča te naidilo?

Bepo: Ma, meju ovin fureštima teško je prolazit. Oću doć od Rive do Đardina, a nji
ijade na putu. I onda me još jedna šinjoina zaustavi i pita ništo na ingleskon
koji san učija u školi, al ne znan ga beknit više.

Domina: E, moj Bepo. Pa furešti nan donose pineze u grad. Triba ih nekad pritrpit. Moreš li
razumit?

Bepo: A e.

furešti – stranci u gradu; **pinezi** – novci

Prilog 4.

Protokol za praćenje nastavnoga sata (Kyriacou)

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Razred: _____

Sat: _____

Predmet: _____

Nastavna jedinica: _____

Tip nastavnoga sata: _____

Socijalni oblici rada: _____

Nastavne metode: _____

Nastavna sredstva i pomagala: _____

Planiranje i priprema

- | | |
|---|----------|
| 1. Plan nastavne jedinice ima razumljive i primjerene ciljeve i zadaće. | DA./ NE. |
| 2. Nastavnu se jedinicu želi primjereno povezati s prethodnim i idućim nastavnim jedinicama. | DA./ NE. |
| 3. Materijali, nastavna sredstva i pomagala na vrijeme su pripremljeni i provjereni. | DA./ NE. |
| 4. Nastavna jedinica osmišljena je tako da pobudi i održi učeničku pozornost, zanimanje i sudjelovanje. | DA./ NE. |

Izvedba nastavnoga sata

5. **Zaokruži!** Nastavnikovo je ponašanje: sigurno, opušteno, samouvjereno, smišljeno,
pobuđuje zanimanje za nastavu.
6. Nastavnikova pitanja raznolika su po tipu i rasponu i zahvaćaju puno učenika. DA./ NE.
7. Učenje se potiče raznim primjerenim aktivnostima. DA./ NE.
8. Nastavnik pokazuje poštovanje za učeničke zamisli i pomaže njihovoj razradi. DA./ NE.

Vođenje i tijek nastavnoga sata

9. Nastavni sat počinje bez zapinjanja i uspostavlja pozitivan mentalni okvir za ono što slijedi. DA./ NE.
10. Pomnivo se prati kako učenik svladava gradivo. DA./ NE.
11. Prijelazi između aktivnosti glatki su. DA./ NE.
12. Vrijeme odvojeno za pojedine aktivnosti dobro je iskorišteno. DA./ NE.

Razredni ugođaj

13. **Zaokruži!** Ugođaj je: svrhovit, usmjeren na radne zadatke, opušten, sreden.
14. Odnosi nastavnik – učenik uglavnom se temelje na uzajamnom poštovanju i razumijevanju. DA./ NE.
15. Nastavnikove povratne informacije pridonose povećanju učeničkog samopouzdanja i samosvijesti. DA./ NE.
16. Izgled i raspored klupa u učionici osiguravaju pozitivan odnos učenika prema nastavi i olakšavaju provedbu aktivnosti. DA./ NE.

Disciplina

17. Red se uglavnom temelji na pozitivnom razrednom ugođaju te na dobroj organizaciji i vođenju nastavnoga sata. DA./ NE.

18. Nastavnik ima autoritet i učenici ga prihvaćaju. DA./ NE.

19. **Zaokruži!** Učenički se neposluh rješava: ispitivanjem uzroka, savjetima, pomoći u učenju, prijekorima, kaznama.

20. Sukobi se izbjegavaju i napete situacije vješto se smiruju. DA./ NE.

Ocjenjivanje učeničkog napretka

21. Primjenjuju se razni načini ocjenjivanja – formativni i sumativni. DA./ NE.

22. **Navedi!** Postoje razne vrste evidencije o napretku:

23. Učenicima se ponekad pruža prilika da sami ocjenjuju svoj rad i napredak. DA./ NE.

24. Ocjenjivanje učeničkog rada služi tome da se odredi koja su to problematična područja, koliko je poučavanje bilo uspješno i je li uspostavljen čvrst temelj za daljni napredak.

DA./ NE.

Osvt i prosudba vlastitog rada

25. Nastavnik redovito razmišlja o svom radu kako bi uočio područja koja valja poboljšati.

DA./ NE.

26. Nastavnik redovito kritički razmišlja o tome bi li se njegovo vrijeme i trud mogli bolje iskoristiti.

DA./ NE.

Domaća zadaća: DA: _____ / NE.

OSVRT NAKON ODRŽANOG SATA:

Izvor: Kyriacou, Chris (1991) *Temeljna nastavna umijeća. Metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa.